

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PEDAGOGICKÁ

**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

**Studijní program: Speciální pedagogika**

**Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku**

**Kód oboru: 7506R012**

Název bakalářské práce:

PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

PREVENTION OF SPECIFIC LEARNING DISORDERS BY PRESCHOOL CHILDREN

**Autor:**

Ilona Čilová

Bílý Kostel nad Nisou 259

463 31 Chrastava

**Podpis autora:** \_\_\_\_\_

**Vedoucí práce:** Mgr. Václava Tomická

**Počet:**

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
76	0	10	8	14	9 + 1 CD

CD obsahuje **celé** znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 30.4.2006

TU v Liberci, Fakulta pedagogická

---

**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**Jméno a příjmení studenta:**

Ilona Čilová

**Adresa:**

463 31 Bílý Kostel nad Nisou 259

**Bakalářský studijní program:**

Speciální pedagogika

**Studijní obor:**

Speciální pedagogika předškolního věku

**Název bakalářské práce:**

**PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ  
U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ**

**Název BP v angličtině:**

**Prevention of Specific Learning Disorders by  
Preschool Children**

**Vedoucí práce:**

Mgr. Václava Tomická

**Termín odevzdání:**

30. 4. 2006

**V Liberci dne**

11. 3. 2005

.....  
**vedoucí bakalářské práce**

.....  
**děkan FP TUL**

.....  
**vedoucí KSS**

**Převzal (student):** Ilona Čilová

**Datum:** 15.3. 2005

**Podpis studenta:**

.....

**Charakteristika práce:** Bakalářská práce má srovnávací charakter. Zabývá se prevencí poruch učení u dětí předškolního věku, prevencí a nápravou dílčího oslabení výkonu.

**Cíl práce:** Cílem bakalářské práce je včasné rozpoznání dílčích oslabení výkonů předškolních dětí ve speciální třídě a jejich náprava.

**Předpoklad práce:** Teoretická znalost dílčího oslabení výkonu a prevence specifických poruch učení u dětí předškolního věku.

**Hlavní použité metody:** Metoda k zjištění deficitů v dílčích funkcích

#### **Základní literatura:**

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 64 s. ISBN 80-85282-70-4

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. 196 s. ISBN 80-7178-481-8

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 3. uprav. vyd. Praha: Portál, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-x

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha. SNP, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2

### **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 30.4.2006

Podpis:

## **Poděkování**

Děkuji především vedoucí práce Mgr. Václavě Tomické za užitečné a pro mne cenné rady, konstruktivní připomínky a trpělivost, které mně pomohly ke zdárnému dokončení bakalářské práce.

Poděkování patří také mé kolegyni v mateřské škole, která mi pomohla při realizaci praktické části bakalářské práce.

Děkuji také svému manželovi Miloslavu Čilovi za vytvoření podmínek k práci a za jeho emoční podporu.

**Název BP:** Prevence specifických poruch učení

**Název BP:** Prevention of Specific Learning Disorders by Preschool Children

**Jméno a příjmení autora:** Ilona Čilová

**Akademický rok odevzdání BP:** 2005 / 2006

**Vedoucí BP:** Mgr. Václava Tomická

## **Resumé**

Bakalářská práce se zabývala problematikou specifických poruch učení a možností prevence specifických poruch učení u dětí předškolního věku.

Teoretická část byla zaměřena na vymezení pojmu specifických poruch učení, jejich příčiny, projevy, možnostmi prevence specifických poruch učení u dětí předškolního věku. Je zde nastíněn i přehled vývoje dítěte. Teoretická část je zakončena preventivními programy specifických poruch učení.

Praktická část zjišťuje pomocí testu deficitů v dílčích funkcích u dětí předškolního věku, kdy řízenou stimulací percepčně – kognitivních funkcí lze i u dětí ze speciální třídy mateřské školy dosáhnout určitého zlepšení v rozvíjení dílčích schopností než půjdou do školy.

Výsledky byly zhodnoceny a na jejich základě stanovená následná opatření, která jsou obsahem závěrečné části bakalářské práce.

## **Summary**

The bachelor product had inquired into the specific problems of learning disorders and the possibilities of their prevention in children of pre – school age.

Theoretical part had been intended on defining the conception of specific learning disorders, their causes, manifestations and ways of prevention the specific learning disorders in children of pre – school age. Survey of children development had also been outlined. Theoretical part had been concluded by preventative programmes of specific learning disorders.

Practical part had been testing partial functions of pre – school children where stimulation of perceptual and cognitive functions might, in children attending special classes of nursery school, lead to a certain improvement in developing partial abilities yet before they go to school.

The results had been evaluated and on their principles, resulting measures had been taken.

These are included in the closing part of the bachelor product.

## **Klíčová slova**

Specifické poruchy učení, řízená stimulace, prevence specifických poruch učení, dílčí funkce, přehled vývoje dítěte, hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, zrakové vnímání, sluchové vnímání, řeč, rozumové vnímání, taktilní vnímání, kinestetické vnímání, vstup dítěte do školy, preventivní programy, deficity v dílčích funkcích, metoda Sindelarové.

# Obsah

<b>1 Úvod.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Teoretická část.....</b>	<b>2</b>
2.1 Specifické poruch učení.....	2
2.1.1 Definice specifických poruch učení.....	2
2.1.2 Dyslexie.....	4
2.1.2.1 Projevy dyslexie.....	4
2.1.2.2 Příčiny dyslexie.....	5
2.1.3 Dysgrafie.....	8
2.1.3.1 Projevy dysgrafie.....	8
2.1.3.2 Příčiny dysgrafie.....	8
2.1.4 Dílčí funkce.....	10
2.1.4.1 Členění dílčích funkcí.....	10
2.2 Přehled vývoje dítěte.....	11
2.2.1 Hrubá motorika.....	11
2.2.2 Jemná motorika.....	12
2.2.3 Grafomotorika.....	13
2.2.4 Zrakové vnímání.....	14
2.2.5 Sluchové vnímání.....	15
2.2.6 Řeč.....	16
2.2.7 Rozumové vnímání.....	19
2.2.8 Taktilní, kinestetické vnímání.....	20
2.3 Vstup dítěte do školy.....	20
2.3.1 Školní zralost.....	21
2.3.2 Školní připravenost.....	23
2.4 Rizikové dítě z hlediska specifických poruch učení.....	24
2.4.1 Rizika specifických poruch učení v předškolním věku.....	24
2.5 Prevence specifických poruch učení v předškolním věku.....	25
2.5.1 Hrubá motorika.....	27
2.5.2 Jemná motorika.....	27
2.5.3 Grafomotorika.....	28
2.5.4 Zrakové vnímání.....	30
2.5.5 Sluchové vnímání.....	31
2.5.6 Řeč a myšlení.....	32
2.5.7 Vnímání prostorové orientace, pravolevé orientace .....	33
2.5.8 Taktilní a kinestetické vnímání.....	33
2.6 Preventivní programy.....	34

<b>3 Praktická část</b>	36
3.1 Uvedení do problematiky	36
3.2 Cíl praktické části	37
3.3 Popis výběrových vzorků	37
3.4 Průběh průzkumu	39
3.5 Stanovení předpokladů	43
3.6 Získaná data a jejich interpretace	44
3.7 Ověření předpokladů	58
3.8 Shrnutí výsledků praktické části	59
<b>4 Závěr</b>	61
<b>5 Navrhovaná opatření</b>	63
<b>6 Seznam použité literatury</b>	67
<b>7 Seznam příloh</b>	69
<b>8 Přílohy</b>	



# 1 Úvod

Když slyšíme slovo „**učit se**“, nejčastěji si vzpomeneme na školu. Člověk se ale učí už od narození. A co všechno se musí naučit . Vnímat, pohybovat se, dívat se, naslouchat, ale ani to není zdaleka všechno. Dítě brzy pozná, že věci, které vidí, zvuky, které slyší, spolu souvisí : to zvoní zvonečky, nebo tento hlas patří matce a mnoho jiného. Učí se taky spojovat pocity a pohyby s tím, co vidí a slyší. Když si sáhne na svoji plyšovou hračku, cítí měkkou srst. Tedy plyšová hračka a pocit měkkosti patří dohromady. Když zmáčkne panenku, ozve se její pláč. Tedy panenka a pláč patří dohromady. Všechny tyto zážitky a zkušenosti vytvářejí zkušenostní zásobu dítěte. Současně se stále učí novým věcem. Brzy pochopí, že jeho okolí mu nabízí stále nové podněty, uvědomuje si vztah mezi „když“ a „potom“. Když budu hlasitě křičet, někdo přijde. Nebo trochu komplikovaněji : když se postavím pod stolem, bouchnu se do hlavy. Nebo ještě jinak : když skáču po posteli, mohu spadnout a bude mě to bolet. Toto spojení „ když a „pak“ má v sobě pro dítě něco fascinujícího, co musí neustále zkoumat aby postupně poznalo a samo vyzkoušelo skutečně složitý řetězec : když se míč zakutálí pod skříň, je pryč, ale když položím míč pod deku a pak deku odtáhnu, je míč zase tady.

Tak se učí mnohému, učí se ale zároveň i tomu, že všechny zkušenosti, které nasbírám, jsou jen začátkem mnoha zázraků a že za každým zázrakem, který prokouskne, následuje další zázrak, který musí pochopit. Až pak, mnohem později, když už je „zkušeným dítětem“, je postaveno ve škole před zázrak čtení, psaní a počítání.

Už nikdy v našem životě se nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od našeho narození do nástupu do školy. Ve srovnání s tím, co se naučíme v prvních letech našeho života, je všechno ostatní daleko méně než tato „dětská hra“. A protože toto první učení je základem pro všechno následující učení, je tohle období tak důležité. (Sindelarová, 1996, s. 3)

## 2 Teoretická část

### 2.1 Specifické poruchy učení

Jak uvádí Matějček ( 1995, s. 142), nástup ke školní docházce je pro dítě i jeho rodiče významný předěl. Většina dětí zvládá základy trivia bez větších potíží. Ale zákonitě existuje menšina 2-3 % dětí, které s obtížemi zvládá techniku čtení, psaní, počítání. Mají problémy ve vnímání, v motorice, poruchy dynamiky základních nervových procesů podráždění – útlum, hyper či hypoaktivita, poruchy koncentrace pozornosti, nerovnoměrný vývoj rozumových schopností, který se u jedince může pohybovat od slaboduchosti až k vysokému nadprůměru a další obtíže tvořící syndrom LMD, má za důsledek často i školní selhávání.

Nejčastěji bývá postižena schopnost naučit se číst – **dyslexie**, psaní – **dysgrafie**, pravopisu - **dysortografie**. Méně častá je porucha matematických schopností – **dyskalkulie**. Postiženy mohou být i jiné schopnosti – **dyspinxie**, hudebnost – **dysmuzie**.

Společným znakem všech těchto poruch je nápadný nepoměr a rozdíl mezi narušenou schopností a schopnostmi ostatními. Nezměrné potíže a opakující se neúspěchy se všemi doprovodnými jevy, jako jsou tresty a nadměrné nároky, mohou být příčinou toho, že postižené dítě rezignuje na učení i v těch oblastech, kde má předpoklady k úspěchu.

#### 2.1.1 Definice specifických poruch učení

Specifické poruchy učení nazýváme :

- Vývojovými z důvodu položení jejich základu do raného věku dítěte. V plném rozsahu se však začnou projevovat teprve během individuálního vývoje dítěte, hlavně v období jeho docházky do základní školy v souladu s kladením nároků na jeho specifické schopnosti pro čtení, psaní, pravopis a počítání.

Specifickými z důvodu jejich odlišení od poruch nespecifických, způsobených například smyslovým handicapem, celkovým opožděným vývojem intelektových schopností, také častou absencí ve škole nebo nesprávným vedením dítěte učitelem, rodičem.

Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevuje zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci nervového systému. (Matějček, 1995, s. 24)

V naší republice Matějček (1995, s.142) udává vyšší než dvě procenta.

**Předpona dys** znamená, jak uvádí Zelinková (2000, s. 12) rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta již funkce vyvinuté. Druhá část názvu je přejatá z řeckého označení činností, které jsou postiženy.

Mezi dys – poruchy nepočítáme pomalé osvojování dovedností číst, psát, počítat u dětí vývojově nezralých, u dětí s inteligencí na hranici mentální retardace. Jako poruchu nelze označovat výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení, například záměny krátkých a dlouhých samohlásek.

**Dysortografie** je porucha pravopisu. Dle Zelinkové (2000, s. 11) se vyskytuje spolu s dyslexií a dysgrafií. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů.

**Dyskalkulie**, jak o ní píše Matějček (1995, s. 93), je specifická porucha počítání, to znamená manipulace s čísly.

**Dyspinxie** je vývojová porucha kreslení a neobratnost v zacházení s tužkou při kreslení jako při psaní. (Matějček, 1995, s. 93)

**Dysmuzie** je porucha hudebních schopností, kdy se nesprávně určují tóny, melodie, hlas hudebních nástrojů.

**Dílčí funkce jsou** základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako je myšlení a řeč. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování. ( Sindelarová, 1996, s. 8)

## **2.1.2 Dyslexie**

Dyslexie je porucha čtení, lze ji definovat jako neschopnost naučit se číst, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná a výuková péče.

Porucha čtení se projevuje hned na začátku školní docházky, i když ještě nebývá tak nápadná. Důležitým diagnostickým znakem je srovnání čtení a obecné inteligence. Úroveň čtení dyslektického dítěte je zjevně nižší než úroveň jeho rozumových schopností. Dyslektickými potížemi mohou trpět i děti se sníženou inteligencí, přestože se u nich tyto potíže mohou projevit méně nápadně. Jde spíše, že dítě není schopné se naučit přijatelně číst.

Je nejčastější poruchou učení, trpí ji přibližně 2 % českých dětí, většina potřebuje odbornou pomoc. ( Matějček, 1995, s.142)

### **2.1.2.1 Projevy dyslexie**

Projevy dyslexie ovlivňují výkony žáka ve čtení. Zelinková hovoří ( 2000, s. 30), že výkony jsou horší než výkony v jiných dovednostech a činnostech, například v matematice, všeobecné informovanosti. Nápadný může být zájem o jiné činnosti, které se od čtení výrazně liší.

Vázne spojení hláska – písmeno, dítě si dlouho nepamatuje nová písmena, zaměňuje je. Nerozloží slovo na hlásky, z daných hlásek nesloží slovo.

Dítě si domýšlí text nebo ho odříkává z paměti, při změně textu zcela selhává.

Obtížně skládá písmena do slabik, nápadně pomalu slabikuje.

Není schopno sledovat čtení spolužáků jednak proto, že samo nečte, ale i proto, že neudrží pozornost u jedné činnosti, nezvládne vedení očních pohybů po řádce.

Projevuje se tzv. „dvojí čtení“, dítě si potichu předříkává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas ( přetrvává do vyšších ročníků a brzdí plynulé čtení).

Zcela uniká obsah přečteného textu, dítě neví co čte, nechápe napsané pokyny, i které jsou snadné. Špatně se dítě vyjadřuje, je u něho nedostatečně rozvinutý jazykový cit.

Průvodním jevem poruchy může být i zdánlivě nepochopitelné chování. Dominuje v něm snaha prosadit se v jiných činnostech než v té, kde je porucha, zvýšenou aktivitou v jiných předmětech, ale i nevhodným upozorňováním na sebe sama .

U dítěte se objevuje stálé napětí, strach, apatie.

### **2.1.2.2 Příčiny dyslexie**

Jak uvádí Vágnerová ( 2003, s. 55), příčiny dyslexie mohou pramenit z genetických dispozic nebo z exogenních a jiných vlivů.

Genetické dispozice - v prvních týdnech vývoje plodu vlivem genetického kódu, který byl dítěti předán rodiči.

Exogenní vlivy mohou být příčinnou prenatalního, perinatálního či postnatálního poškození mozku, resp. jeho určitých oblastí, na nichž závisí vznik dyslektických potíží.

Zvládnutí čtení vyžaduje součinnost většího počtu různých schopností a dovedností, které by měly dosáhnout alespoň přijatelné úrovně.

Vývojová dyslexie je heterogenním syndromem, obvykle jde o kombinaci dílčích faktorů.

Dyslexie má organický základ, který tvoří drobná postižení různých oblastí mozku, poruchy koordinace a integrace těchto funkcí.

Mezi dílčí příznaky dyslexie patří :

### **Percepční poruchy**

Percepční poruchy dle Vágnerové ( 2003, s. 57) jsou poruchy vizuální diferenciací - Dítě není schopné vnímat rozdíly detailů písmen, nedovede rozlišit obrácené a otočené tvary ( b a d, p a b ).

Poruchy sekvenční percepce - Dítě má potíže s určením správného pořadí písmen, obtížně rozlišuje z jakých písmen se skládá určité slovo. Důsledkem této poruchy je snížená citlivost na kontrast a pomalejší zpracování zrakových podnětů.

### **Poruchy sluchové percepce**

Poruchy sluchové percepce jsou poruchy fonologické diferenciací - Dítě může mít potíže v rozlišování různých slabik a hlásek pokud jsou si foneticky podobné, tyto problémy se mohou projevit neschopností diferencovat měkké a tvrdé slabiky, sykavky. Je narušena i percepce krátkých a dlouhých tónů.

Poruchy sekvenční percepce - Dítě má problémy v percepci posloupnosti sluchově prezentovaných podnětů, nesprávně určuje pořadí hlásek ve slově, pořadí slov ve větě, nerozloží slova na hlásky.

Poruchy smyslu pro rytmus - Dítě obtížně rozlišuje dlouhé a krátké slabiky, rytmus řeči bývá u nich nekoordinovaný a nepřesný, což se projevuje ve čtení. ( Vágnerová, 2003, s. 58)

### **Poruchy pozornosti a paměti**

Poruchy pozornosti a paměti podle Vágnerové ( 2003, s 59), jsou poruchy vizuální pozornosti a paměti – Děti mají problémy s rozdělováním a přenášením pozornosti.

Poruchy narušení vizuální paměti – Dítě není schopno vštípit si tvary písmen, slabik či typické znaky jejich seskupení v jednotlivých slovech.

Poruchy fonologické pozornosti a paměti – Dítě si na podněty obtížně soustředí, neudrží je v paměti dlouho a stejně těžko si je vybavuje.

## **Motorické potíže**

Motorické potíže jsou poruchy koordinace a pohybové souhry – Dítě není schopné sledovat řádek, text vnímá jen na omezenou dobu, protože se jeho oči nekoordinovaně pohybují. Poruchy očních pohybů mohou být součástí obecnějšího postižení sekvencování, tj. zpracování informací v určitém pořadí. ( Matějček, 1995, s.133)

Poruchy motoriky mluvidel – Dítě nedovede správně vyslovovat složitější slova, je artikulačně neobratné.

Poruchy koordinace pohybů horních končetin.

## **Specifická dysfázie**

Specifická dysfázie je porucha porozumění čtenému textu – Děti čtou pomalu, méně plynule s nepochopením textu, dětem chybí jazykový cit. ( Vágnerová, 2003, s. 60)

## **Poruchy koordinace a integrace jednotlivých funkcí**

Vágnerová uvádí ( 2003, s. 61), že jsou to poruchy koordinace a integrace jednotlivých funkcí laterality – Děti mohou mít nerovnoměrnosti v lateralizaci.

Poruchy fonologické integrace – Ve čtení má dítě problém luštěním textu, slabikuje, není schopné číst s porozuměním. Obtížně spojuje vizuální podobu písmene a znění příslušné hlásky.

### **2.1.3 Dysgrafie**

Dysgrafie je specifická porucha psaní, je to postižení grafomotorického projevu.

Je častější u chlapců, postihuje asi 2 % dětí. Je méně častá než dyslexie. ( Matějček, 1995, s. 91)

#### **2.1.3.1 Projevy dysgrafie**

Takové dítě, jak uvádí Matějček ( 1995, s. 91), nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zaměňuje je, zrcadlově obrací. Zpravidla píše toporně a křečovitě, takže písmo má někdy zcela zvláštní ráz, a to nikoliv proto, že by dítě trpělo nějakou poruchou hybnosti, ale že si s tvary písmen prostě neví rady Vynechává čárky, spojuje slova v jeden celek. Dělá chyby z překotnosti a z nepozornosti.

#### **2.1.3.2 Příčiny dysgrafie**

O příčinách dysgrafie, jak píše Vágnerová ( 2003, s. 66), mohou pramenit z genetických potíží nebo z exogenních a jiných vlivů.

Genetické potíže jsou významné i pro vznik dysgrafických potíží.

Exogenní vlivy mohou být příčinou prenatálního, perinatálního či postnatálního poškození mozku, resp. jeho určitých oblastí, na nichž závisí vznik poruchy. Těžkou dysgrafií lze chápat jako jednu z variant dyspraxie.

Mezi dílčí příznaky dysgrafie patří:

#### **Poruchy zrakové percepce**

Poruchy zrakové percepce jsou obtíže ve zrakovém vnímání, které jsou popsány u dyslexie, mohou přispět i ke vzniku dysgrafie. Důležité je, že dítě nerozpozná tvary jednotlivých písmen.



## **Poruchy sluchové percepce**

Poruchy sluchové percepce, kdy dítě není schopné sluchově analyzovat verbální sdělení, odlišit hranice vět, jednotlivých slov i znění hlásek v různých slovech. Fonemické vědomí je důležitým předpokladem rozvoje psaného projevu.

## **Motorické potíže**

Motorické potíže, kdy má dítě narušenou senzomotorickou a pohybovou koordinaci.

## **Poruchy pozornosti a paměti**

Poruchy pozornosti a paměti, kde má dítě narušenou kinestetickou a názorovou paměť. Obtížně se učí tvary písmen, sled písmen.

## **Specifická dysfázie**

Specifická dysfázie je porucha jazykových schopností, která se projevuje v kognitivním zpracování verbálních informací. Narušení této kompetence mohou mít děti problémy v chápání gramatiky, porozumění slovním výrazům, větné stavbě. U dětí trpících touto poruchou tyto problémy přetrvávají.

## **Poruchy koordinace a integrace jednotlivých funkcí**

Poruchy koordinace a integrace jednotlivých funkcí jsou poruchy koordinace senzomotorických a kognitivních funkcí, kdy dítě není schopné koordinovat psaní jako motorickou aktivitu s kontrolou smyslu psaného textu. Někdy může být důvodem příliš rychlé tempo psaní, které neodpovídá jazykovému uvažování. Výsledkem jsou zkomoleniny slov, vynechávky a nepřesnosti v odlišení hranic jednotlivých slov a vět. (Vágnerová, 2003, s. 67)

## 2.1.4 Dílčí funkce

Jedním z nejdůležitějších období pro děti s poruchami učení je předškolní věk a s ním práce v mateřské škole a v rodině.

V předškolním věku tj. od 2-6 let se o vývojových poruchách učení ještě nedá hovořit. Proto se v mateřské škole snažíme rozvíjet tzv. **Dílčí funkce**. Abychom mohli dítěti pomoci, musíme zjistit příčiny obtíží a nabídnout nápravu. Ucelený systém kognitivních dovedností vytvářejí jednotlivé dílčí funkce.

Jak tedy uvádí Sindelarová ( 1996, s. 9), dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou myšlení a řeč. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.

### 2.1.4.1 Členění dílčích funkcí

1. Diferenciace pozadí a figury nebo zaměření pozornosti je schopnost vybrat ze všech současně působících hluků, zvuků, obrazů to, co je důležité. Je předpokladem, že dítě vnímá obsah textu, správně vnímá informace, které se mu nabízejí, ty pak zpracovává a podrží v paměti.
- 2 Optická a akustická diferenciaci a členění jako funkci vnímání je schopnost rozlišovat věci, které jsou si podobné, ale nejsou totožné, nebo analyzovat komplexní obraz nebo komplexní sestavu hlásek na jednotlivosti.
3. Funkce intermodálního kódování je schopnost spojovat obsahy jedné smyslové oblasti a s obsahy jiné smyslové oblasti ( obraz, který vidíme, spojit se slovem, které slyšíme a toto spojení si zapamatovat). Později je tato schopnost nutná k tomu, abychom se naučili písmena, to znamená spojit tvar písmen, který vidíme, se zvukem hlásky, který k tomuto písmenu patří.
- 4 Optická, akustická a intermodální krátkodobá a dlouhodobá paměť je schopnost všechno, co vnímáme a jsme schopni spojovat, pak uchovat v paměti. Rozlišuje paměť pro viděné, slyšené, dlouhodobou a krátkodobou.

- 5 Funkce seriality, na které je vybudovaná schopnost anticipace, je schopnost jednotlivé zážitky vnímat ve správné následnosti, tak aby se zachovalo správné pořadí písmen nebo pořadí číslic
6. Vnímání schématu těla a orientace v prostoru je schopnost orientovat se na vlastním těle, později v prostoru a ještě později vnímat prostorové vztahy mezi věcmi, abychom je mohli uchopit a s nimi manipulovat. ( Sindelarová, 1996, s. 7)

## **2.2 Přehled vývoje dítěte**

### **2. 2. 1 Hrubá motorika**

Hrubá motorika se uskutečňuje prostřednictvím velkých svalových skupin jako je chůze, běh, lezení.

Motorika novorozence má reflexní základ. Dítě leží na zádech, spontánně pohybuje horními a dolními končetinami. Pohyby jsou nekoordinované, rychlé, trhavé a stereotypní.

V kojeneckém období se již dítě samostatně pohybuje, lezením aktivně získává nové předměty.

Ve třetím měsíci dítě zvedá krátkodobě hlavu.

Ve čtvrtém měsíci se opírá o ruce, drží hlavu.

V šestém měsíci až osmém měsíci začíná sedět a vnímá svět z jiného zorného úhlu, je schopno uchopit předmět a manipulovat s ním.

V desátém až dvanáctém měsíci se postaví, začíná chodit s pomocí, opírá se o nábytek.

V průběhu batolícího věku vymizí lezení a chůze se stává účinným prostředkem pohybu v prostoru. Postupně nabývá na plynulosti, jistotě a rychlosti. V průběhu třetího roku se zlepšuje vytrvalost chůze, běh se stává koordinovanější a plynulejší.

Kolem jednoho až druhého roku strká do míče, jde pozadu, běží po schodech nahoru.

Na dva a půl roce jezdí na tříkolce, zvládá skoky sounož, jde po schodech dolů.

Ve třech letech se dokáže postavit na jednu nohu.

Na třech a půl letech chodí po schodech nahoru a dolů se střídáním nohou, doskočí 20 cm.

Ve čtyřech letech skáče na jedné noze, stojí na jedné noze z krátkou výdrží.

Na pěti letech skáče z jedné nohy na druhou.

V průběhu předškolního roku, po třetím roce života, již není tempo rozvoje hrubé motoriky tak rychlé, základní pohybové dovednosti ( lezení, stoj, chůze, skok), jsou ve své podstatě zvládnuty.

Zrání a stimulace pohybového aparátu vedou ke zlepšení koordinace, přesnosti a plynulosti pohybů. Lepší ovládnutí motoriky se projevuje v jízdě na koloběžce, kole, lyžování a bruslení. (Zelinková, 2001, s.51)

## **2. 2. 2 Jemná motorika**

Vývoj jemné motoriky, jak uvádí Zelinková ( 2001, s. 52) vychází z motoriky hrubé. Pohyb ruky postupuje od ramene k prstům. V batolecím věku se zdokonaluje koordinace pohybů, stává se přesnější a diferencovanější.

Teprve mezi patnáctým až osmnáctým měsícem je nervosvalová koordinace natolik zralá, že je dítě schopné položit předmět, kam chce. Vývoj pohybů ruky lze sledovat na stavění z kostek.

Na patnáctém měsíci si staví věž z kostek.

Osmnáct až dvacet jedna měsíců je období, kdy si dítě staví věž ze tří až pěti kostek.

Na dvou letech postaví věž ze šesti kostek, umí stavět kostky vedle sebe jako vlak.

Jemná motorika se nadále vyvíjí, v patnácti měsících je dítě schopno dávat korálky do lahvičky, ve třech letech navléká větší korálky na provázek. Pokroky ve vývoji jemné motoriky se projevují i v sebeobsluze.

### **2. 2. 3 Grafomotorika**

Pojem grafomotorika se označuje soubor psychických činností, které dítě vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky, ale je řízeno psychikou.

Grafomotorika je ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, pohybovou koordinací, senzomotorickou koordinací a úrovní vývoje psychiky. Do této oblasti lze zařadit i kresbu.

#### **Kresba**

O kresbě píše Zelinková ( 2001, s. 54), že se začíná rozvíjet přibližně ve druhém roce věku, kdy dítě bere do ruky psací náčiní a raduje se z toho, že zanechává stopu. Postupně se grafický projev vyvíjí a odráží i rozumové schopnosti světa.

Ve třech letech dítě ovládá pohyby rukou natolik, že napodobí čáry vertikální, horizontální i kruhové. Napodobí kruh, ve čtyřech letech nakreslí křížek, v pěti letech nakreslí čtverec, v šesti letech trojúhelník a v sedmi letech nakreslí kosodélník.

Současně roste schopnost dítěte kresbou vyjádřit vlastní představu.

Vývoj lidské kresby začíná prvním obrázkem přibližně na tři a půl letech hlavonožcem. Postupně přibývá jednoduché vyznačení očí, nosu, úst, někdy i náznakem vlasů. Prvním náznakem trupu bývá vodorovná čára mezi nohama doplněná řadou knoflíků, které zastupují oděv. Kolem čtvrtého roku má kresba hrubou podobu zvoleného objektu. Dítě kreslí tělo, končetiny jsou jednodimenzionální. Po lidské postavě následují kresby květin, zvířat, domů, lodí a dalších pro děti významných a zajímavých objektů. Děti nekreslí, co vidí, ale to co znají a k čemu mají emoční vztah. Kresba v pěti letech má všechny podstatné detaily a přiměřené proporce.

## **2. 2. 4 Zrakové vnímání**

Zelinková ( 2001, s. 70) uvádí, že novorozenec přichází na svět s vyvinutým orgánem zraku.

Je schopen vnímat podměty, které jsou v jeho zorném poli, tj. přibližně ve vzdálenosti 30 cm.

V druhém týdnu sleduje lidský obličej.

V osmém týdnu sleduje pohybující se předmět, který nepřechází středovou čárou.

Ve třetím měsíci si ohmatává ruce a zároveň sleduje jejich pohyb.

Ve třetím až pátém měsíci sleduje pohybující se předmět, není omezeno středovou čarou.

Čtvrtý až osmý měsíc, zde je zrakové vnímání ovlivněno pokrokem v pohybovém vývoji.

Po šestém měsíci dovede vnímat prostorově, dosáhne na hračku.

V batolecím věku dítě diferencuje předměty podle tvaru a barvy. Rozeznává známé objekty i ve formě symbolů na obrázku.

V předškolním věku je zrakové vnímání globální. Dítě nevnímá celek jako souhrn detailů a nediferencuje ani základní vztahy mezi nimi.

Upoutávají ho nápadné vlastnosti ( např. barva) nebo předměty, které mohou uspokojit momentální potřeby. V souvislosti s vývojem myšlení se rozvíjí zraková diferenciacce, analýza a syntéza.

### **Vnímání figura – pozadí**

Dítě musí mezi mnoha předměty téhož druhu najít jeden určitý a udržet ho v centru pozornosti.

### **Konstanta vnímání**

Umožňuje dítěti trvale vnímat určitý předmět při různých podmínkách, v rozličné poloze.

Vyvíjí se od třetího měsíce života, ale její vývoj je pomalý a dlouhodobý. ( Zelinková, 2001, s. 72)

### **Vnímání polohy v prostoru**

Umožňuje dítěti rozlišovat tvary písmen a číslic. V předškolním věku dokáže označit předmět, který se liší od ostatních, vyhledá totožná písmena, tvary.

## **Vnímání vztahů v prostoru**

Předškolní dítě zvládá vnímat polohu v prostoru, rozlišuje figuru – pozadí, vnímá předměty nejen ve vztahu k sobě samému, ale i předměty vzájemně mezi sebou. Dítě se orientuje ve známém prostoru doma, v mateřské škole, umí najít své místo, umí najít předměty umístěné v prostoru a na obrázku.

Zraková percepce bývá u dětí předškolního věku poměrně dobře vyvinuta, častější jsou obtíže ve sluchovém vnímání. ( Zelinková, 2001, s.75)

### **2.2.5 Sluchové vnímání**

Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové).

Sluchové vnímání se vyvíjí v prenatálním období, kdy plod vnímá sluchové podněty z vnějšího a vnitřního prostředí modifikované amniovou tekutinou.

Již od pátého měsíce vnímá zvukové podněty, především tlukot matčina srdce.

Od šestého měsíce reaguje diferencovaným pohybem na různé zvuky, poznává hlasy známých bytostí, hudbu.

Po narození je sluchový analyzátor připraven zpracovávat odpovídající podněty.

Několikadenní novorozenec reaguje na hlas matky.

Ve třetím týdnu vyvíjí aktivitu k lepšímu vnímání hlasu.

V kojeneckém období je sluchové vnímání stále diferencovanější. Dítě je schopno poznat hlas, i když nevidí mluvícího člověka.

V batolecím období se zdokonaluje naslouchání řeči, dítě přesněji vnímá a diferencuje zvukové podněty.

V předškolním věku významně dochází k rozvoji analýzy a syntézy, dítě je schopno dělit slova na slabiky s pomocí tleskání, ke konci období poznává první hlásku ve slově, popřípadě na konci slova. Umí rozlišit, zda jsou dvě slova stejná či ne.

Již v předškolním věku je dítě schopno uvědomit si , že věta se skládá ze slov, dokáže znázorňovat slova čarou nebo prvky stavebnice. (Zelinková, 2001, s. 76)

## 2.2.6 Řeč

Řeč je schopnost vzájemného sdělování a dorozumívání. Je to vlastnost specificky lidská. Řečí člověk sděluje své pocity, přání a myšlenky druhým lidem. V podmínkách společenského bytí také vnímá, co jiní říkají. Řeč jakožto výkon individua a řečové projevy, vytvářené ve společenském prostředí se navzájem ovlivňují. ( Sovák, 1972, s. 7)

Pro přehlednost rozdělila Klenková ( 2000, s. 12) přípravné (předřečové) období vývoje řeči na období křiku, žvatlání a rozumění řeči.

**Období křiku** je první zvukový projev, kterým se dítě hlásí na svět, je to neurčitý křik reflexního původu bez aktivní účasti mluvidel.

V šestém týdnu se zvětšuje rozsah a intenzita hlasu a roste schopnost vyjádřit jasně pocity. Tvrdý hlasový začátek je signálem nelibosti, bolesti či nespokojenosti a lze jej již nazvat pláčem. Měkký hlasový začátek naopak signalizuje spokojenost.

Zvětšuje se také škála zvuků, nejde zatím o hlásky, ale tzv. zvučky, protože dítě opakuje sací pohyby a postupně začíná objevovat možnosti pohybu jazyka a rtů. Tyto zvuky spolu s měkkým hlasovým začátkem jsou označovány jako broukání.

**Období žvatlání** je, kdy se stále zdokonaluje používání mluvidel dále rozšiřuje repertoár zvuků, které připomínají prozpěvování, nejde o činnost vědomou, ale o pudovou hru s mluvidly, která přináší dítěti pocity libosti. Jsou to projevy společné všem národům, dětem slyšícím i neslyšícím. Toto období trvá asi půl roku a je označováno jako žvatlání pudové.

V šestém až osmém měsíci má dítě snahu napodobovat své okolí, nejprve gestikulaci a pak



to, co slyší, se snaží napodobovat i slova. Toto období je označováno jako žvatlání napodobivé. Dítěti se daří napodobit zvláště tempo a melodii řeči, má velkou oblibu v rytmu, zvláště ve spojení s pohybem.

**Období rozumění** řeči se objevuje v desátém až dvanáctém měsíci, kdy dítě ještě nechápe obsah slov, který slyší, ale na základě slyšeného slova sleduje předmět nebo osobu, reaguje na určitou výzvu. Jeho porozumění se projevuje motorickou reakcí např. „, Udělej paci, paci“. Reakci dítěte vyvolává melodie řeči, velký význam má mimika a gestikulace mluvící osoby a taktéž vzájemné citové vztahy dítěte a okolí.

Vlastní vývoj řeči to jsou první slova a vlastní vývoj řeči.

**První slova** se objevují na jednom roce. Jsou to první vědomě vyslovená slova se znalostí jejich významu, bývají krátká, jednoslabičná a týkají se toho, co dítě zajímá ( ham, auto, pápá). Slovo zpočátku zastupuje celou větu. Slovo se nejprve přiřazuje ke konkrétnímu předmětu, ale rychle se přenáší na jevy podobné.

Jednotlivá slova postupně přestávají stačit k vyjádření myšlenky a dítě je začíná spojovat, rodí se první věta.

Kolem osmnácti měsíců dítě mluví ve dvouslovných větách. Většinou jde o naléhavá přání, či silné zážitky ve společnosti matky.

Rozdíly mezi dětmi jsou v tomto období veliké a to i vzhledem k pohlaví, chlapci se obvykle zpožďují za děvčaty. ( Klenková, 2000, s. 12)

## **Rozvoj řeči**

Na dvou letech dítě napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, objevuje mluvení jako činnost.

Ve druhém a třetím roce se pomocí řeči učí dítě dosahovat drobné cíle, řečí může usměřňovat dospělé a snaží se komunikovat více.

Kolem třetího roku nastává období logických pojmů. V tomto období označení dosud úzce spjatá s konkrétními jevy se postupně abstrakcí stávají všeobecným označením čili slovem s určitým obsahem. Průměrný počet slov je tisíc.

Přelom třetího a čtvrtého roku znamená, že dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností. (Klenková, 2000, s. 13)

Jazykové roviny v ontogenezi dětské řeči jak, uvádí Klenková ( 2000, s. 13), obsahují rovinu gramatickou, lexikální, zvukovou a pragmatickou.

**Gramatickou rovinu** lze objevit kolem prvního roku. Slova jsou nesklonná, podstatná jména jsou většinou v prvním pádě, slovesa v infinitivu, případně ve třetí osobě nebo v rozkazovacím způsobu.

Ve dvou a třech letech dítě používá stále více přídavná jména, postupně i osobní zájmena, nejpozději začíná používat číslovky, předložky a spojky.

Po čtvrtém roce užívá všechny slovní druhy.

Mezi druhým a třetím rokem začíná dítě skloňovat.

Po třetím roce užívá jednotné a množné číslo.

Mezi třetím a čtvrtým rokem se objevuje tvorba souvětí ( nejdříve slučovací).

**Lexikální rovina** se registruje asi kolem desátého měsíce, kdy začíná rozvoj pasivní slovní zásoby.

Na jednom roce začíná používat svoje první slova, dítě od té doby komunikuje řečí.

Jeden a půl roku je první věk otázek – „Co je to?“.

Tři a půl roku je druhý věk otázek – „Proč?“

### **Zvuková rovina**

Důležitým momentem je v ontogenezi řeči je přechod z pudového žvatlání na žvatlání napodobující ( 6 – 9 měsíc ).

Řídí se pravidlem nejmenší fyziologické námahy. Dítě nejdříve zpravidla tvoří samohlásky, potom retné souhlásky a postupně se dostává k hláskám hrdelním.

- Závěrové : p, b, m, t d, n, ť, d', ň, k, g
- Úžinové jednoduché : f, v, j, h, ch,s, z, š, ž
- Polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření : c, č, l, r, ř

Nejpozději děti zvládnou fonémy, které jsou charakteristickým znakem jejich mateřského jazyka. Vývoj řeči končí okolo pátého roku, nejpozději při vstupu dítěte do školy.

### **Pragmatická rovina**

Ve dvou až třech letech dítě dokáže pochopit svoji roli komunikačního partnera a reagovat v ní podle konkrétní situace.

Po třetím roce se snaží komunikovat a udržovat krátký rozhovor s dospělými ve svém okolí.

Ve čtyřech letech stále častěji dítě dokáže komunikovat přiměřeně dané situaci.

## **2.2.7 Rozumové vnímání**

Do osmnácti měsíců je období senzomotorické inteligence, kde hlavní roli hraje vnímání a motorika. Neexistují vlastní myšlenkové procesy oddělené od pohybové činnosti a vnímání, myšlení je tedy úzce spjato s vnímáním a pohyby. Dítě je stále vázáno na bezprostřední kontakt s poznávanými objekty.

Dva až sedm let je nazváno předoperační období, protože dítě ještě nechápe přesně myšlenkové operace.

Piaget toto období ještě dělí:

- Na období předpojmové a symbolické inteligence – dva až čtyři roky, kdy dítě myslí v tzv. předpojmech. Slova která zná, a jeho představy ještě nejsou logicky organizovány. Předpojem je konkrétním označením objektu, který nemá obecnou platnost. Dítě už má určité informace o světě, ale tyto znalosti jsou útržkovité a chybí pochopení obecnějších pravidel.
- Na období názorného, intuitivního myšlení – čtyři až sedm let, kdy myšlení je vázáno na to, co dítě vnímá nebo si umí představit. Již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných objektů a jevů. Myšlení je intuitivní, egocentrické ( dítě není schopno uvědomit si názor druhého člověka nebo vidět svět jeho očima), antropomorfní ( přenášení lidských vlastností, rysů a myšlení na zvířata a neživé předměty) a magické. ( Piaget, 1970, s. 74)

## **2.2.8 Taktilní, kinestetické vnímání**

Hmat je dle Zelinkové ( 2001, s. 69) důležitým prostředkem poznávání světa.

Již v prenatálním období dítě reaguje na taktilně – kinestetické podněty. Novorozenec dovede vnímat a rozlišovat dotyk, teplotu. Taktilně – kinestetická stimulace by měla začít hned po porodu, protože přináší dítěti příjemné tělesné i citové prožitky. Dotyky a změny polohy vybavují u novorozence řadu různých reflexů.

Taktilní vnímání umožňuje bezprostřední vnímání reality a slouží jako jedna z cest poznání a korekce.

Kinestetické vnímání zajišťuje vnímání vlastních pohybů.

## **2.3 Vstup dítěte do školy**

Zelinková ( 2001, s. 110) popisuje období nástupu do školy mezi nejvýznamnější etapy vývoje dítěte. Nelze se divit, že touto otázkou se zabýval již J. A. Komenský a po něm řada dalších.

Některé děti se po nástupu do školy těžko přizpůsobují školnímu režimu. Objevují se potíže v soustředění, hravost, obtíže v podřizování se kolektivu a vedení učitele. Baví se, ruší jak přemírou pohybu, tak stálým vykřikováním, mluvením. Takové chování je jedním ze zdrojů problémů, zaostávání ve výuce.

Sebehodnocení dítěte a zájem o školu se snižují, objevují se problémy v rodině, protože rodiče často nechápou příčiny obtíží. Může dojít i ke konfliktu mezi rodiči a školou.

Změny se mohou projevat i v chování doma. Dítě nechce vstávat ráno do školy, stěžuje si na bolesti břicha, odmítá chodit do školy, je unavené, nechce se připravovat na vyučování. Tyto problémy mizí v době prázdnin nebo s přícházejícím víkendem. Příčinou může být nedostatečná školní zralost nebo připravenost.

### 2.3.1 Školní zralost

Školní zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou.

Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka motivační sílu, protože je příliš zatěžuje. Zralost centrální nervové soustavy je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. (Zelinková, 2001, s. 110)

Zrání centrální nervové soustavy podle Vágnerové (2000, s. 89) ovlivňuje lateralizaci, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace, je předpokladem k rozvoji zrakové a sluchové percepce. Alespoň relativní úspěšnost ve škole závisí též na úrovni regulačních kompetencí, které ovlivňují stupeň využití rozumových schopností.

1. Nezralost centrální nervové soustavy se projevuje v celkové reaktivitě, nestabilitě a nižší odolnosti vůči zátěži.

Dítě bude dráždivější, emočně labilní a snadněji unavitelné.

Nezralost pozornosti omezuje využití dětských schopností, dítě nedovede pracovat požadovanou dobu.

Nezralost je překážkou přijatelné adaptace na školní režim. Pro dítě je pouhá nutnost dodržovat určitý režim, spojený s mnoha omezeními a je pro dítě značnou zátěží, která ho vyčerpává.

2. Zrání centrální nervové soustavy ovlivňuje lateralizaci, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace i manuální zručnosti. Dítě je nešikovné, má nepřesnou koordinaci ruky a oka, ale i nedostatečnou koordinaci motoriky mluvidel. Přetrvává vývojová dyslalie.

3. Nezralost centrální nervové soustavy se projevuje i opožděním rozvoje zrakového a sluchového vnímání :

Analýzy a syntézy a její diferenciaci.

Zrakové vnímání dozrává na konci školního roku na takovou úroveň, která je potřebná pro výuku čtení a psaní. Předškolní děti vidí lépe na dálku než na velmi blízkou vzdálenost. Nutnost zaostření čočky na blízko a potřeba větší koncentrace pozornosti činí vidění na blízko namáhavější. Proto nezralé děti nejsou k takové činnosti motivovány.

Zrání ovlivňuje vidění na blízko a schopností vizuální diferenciaci.

Nezralé dítě nedovede přesně rozlišovat podobné obrázky, písmena, jejich tvar nebo počet.

Nezralost mozku negativně ovlivňuje rozvoj vizuální integrace – jde o schopnost vnímat komplexně a neulpívat na jednom detailu nebo na globálním pohledu.

Nezralé děti mají jinou strategii vnímání. Obrázek pro ně není souborem detailů, mezi nimiž jsou nějaké základní vztahy. Zaměří se na jednu zajímavou část nebo celek, v němž nerozlišují jednotlivé detaily. Nejsou schopné vizuální analýzy a opačného procesu syntézy.

Nezralost očních pohybů negativně ovlivňuje kvalitu zrakového vnímání. Nezralé děti nedovedou přesně vnímat, protože jejich pohyby jsou nekoordinované a nesystematické. ( Vágnerová, 2000, s. 90)

Sluchová diferenciaci dozrává v průměru v 6,5 letech.

Nezralé děti nejsou schopné rozlišovat podobně znějící hlásky a obvykle je nedovedou ani správně vyslovit. Děti nejsou schopné koordinovat činnost obou mozkových hemisfér.

4. Nezralé děti nedosahují potřebné úrovně regulačních kompetencí, které ovlivňují stupeň využití a uplatnění rozumových i jiných schopností.

Nezralá, převážně emotivní regulace, jak uvádí Vágnerová ( 2000, s. 91), je zaměřena na dosažení okamžitého uspokojení aktuálních potřeb. Role školáka vyžaduje takové ovládání vlastního chování jaké nezralé dítě není schopné.

Předčasné zařazení nezralého dítěte do školy je spojeno s rizikem zbytečného neúspěchu a z toho vyplývajícího negativního postoje ke škole a nízké motivace pro školní práci. Rozvoj lze podporovat vhodnou stimulací a přiměřeným pedagogickým působením.

( Vágnerová, 2000, s. 92)

### 2.3.2 Školní připravenost

Pojem školní připravenost postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.

Školsky připravené dítě by mělo dosáhnout určité socializační úrovně, aby bylo schopné zvládnout roli školáka a aby škola mohla splnit svou úlohu a nepředstavovala přitom pro dítě zbytečnou zátěž.

- Školsky připravené dítě by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat jejich obsah, tj. chování, které je s nimi spojeno.
- Školsky připravené dítě musí být schopné přiměřeným způsobem komunikovat s učitelem i se spolužáky. Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem. Dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou zvládnutí výuky.

Školní připravenost zahrnuje schopnost respektovat standardní normy chování.

Normy školy bývají v souladu s normativním systémem rodin středních a vyšších sociálních vrstev.

Pro výchovně zanedbané a nepřípravené dítě mohou být tyto nároky dost velké a mohou být i dezorientující.

Ve škole jde především o to , aby děti chápaly požadavky učitele jako určitou normu, kterou je třeba respektovat. ( Vágnerová, 2000, s. 93

## **2.4 Rizikové dítě z hlediska specifických poruch učení**

Pojem rizikové dítě se používá hojně v zahraniční literatuře k označení jedince i skupiny dětí, u kterých lze z jakýchkoliv důvodů předpokládat selhání ve škole. Patří sem děti sociálně slabších rodičů, z nepodnětného rodinného prostředí, národnostní minority, děti s poruchami řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti.

Označení rizikové dítě není nálepkou, ale signálem tomu, aby dítěti byla věnována speciální péče. Ta předpokládá vypracování a realizaci intervenčních programů s cílem odstranit vzdělávací dráhy.

### **2.4.1 Rizika specifických poruch učení u dětí v předškolním věku**

- Pohybová neobratnost v rámci hrubé motoriky. Dítě špatně běhá, je pohybově neobratné, špatně se zapojuje do pohybových her, s obtížemi se učí jezdit na kole.
- Pohybová neobratnost v rámci jemné motoriky, dítě má nechuť a obtíže v sebeobsluze, při zapínání knoflíků, šněrování bot, při manipulačních hrách, jako je navlékání korálků apod.
- Špatná senzomotorická koordinace (zrakově – pohybová). Dítěti činí potíže stavění kostek, kreslí neochotně a primitivně, neumí v odpovídajícím věku nakreslit kruh, čtverec, trojúhelník.
- Opožděný vývoj v oblasti laterality, kdy dítě až do konce předškolního věku používá střídavě buď pravou nebo levou ruku.
- Opožděný vývoj prostorové orientace a orientace v tělesném schématu.
- Poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti, bezradnost v kresbě, obtíže ve skládání obrázků, například puzzle.
- Opožděný vývoj řeči, nesprávná artikulace většího množství hlásek, obtíže ve výslovnosti složitých výrazů.



Škála rizik specifických poruch učení pomáhá vytýčit směr práce s dítětem, jejíž cílem je zlepšení ve vývoji opožděných funkcí. Efektivní práci by mělo předcházet prohloubené vyšetření psychologem, speciálním pedagogem a logopedem. ( Zelinková, 2000, s. 114)

## **2.5 Prevence specifických poruch učení**

Osvojení psaní a počítání navazuje na určité specifické znalosti a dovednosti rozvíjející se v předškolním věku. Preventivní opatření musí být zaměřená na stimulaci a podporu právě těchto znalostí a dovedností u dětí již v předškolním věku.

Jde především o rozvoj percepčních funkcí zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace, pravolevé orientace. Rozvoj kognitivních funkcí, rozvoj motorických funkcí, početních představ, myšlení a řeči.

Pro lepší pochopení cvičení v rámci prevence specifických poruch učení vycházíme z celkové charakteristiky psychiky předškolního dítěte. Akcelerace duševních změn v předškolním věku je relativně méně bouřlivá než v předcházejících vývojových stádiích, výrazně dominuje rozmach živé fantazie.

Racionalita poznávacích funkcí je ovlivněna řadou nepřesností podmíněných dosavadní nezkušeností, neintegrovanou emocionalitou.

Počítky bývají v předškolním věku zpravidla již dostatečně rozvinuty, takže jsou děti schopny diferencovat základní kvality podnětů senzorického pole, pokud však upoutají pozornost dítěte. Hmatem děti rozlišují i velmi složité tvary. Čichem a chutí vykazují dostatečnou diferenciaci podnětů. Zrakem rozeznávají i doplňkové barvy. Sluchem určují zdroje nejrozličnějších kvalit zvuků.

Vnímání je globální, neanalytické, orientované na to, co dítě bezprostředně zaujme, charakteristické vazbou na osobní prožitek.

V tomto věku ještě fantazie pohotově doplňuje mezeru v poznání. Vzdálenosti a časové úseky děti často přeceňují. Časové vztahy dělají potíže celý předškolní rok, děti zaměňují vpravo, vlevo. Koncem předškolního věku jsou vjemy dítěte úplnější a přesnější. Situace, které jsou přístupné dětskému chápání a které odpovídají jeho dosavadním zkušenostem, dokáže vnímat analyticky –syntetickým způsobem, předměty a jevy méně známé vnímá naopak mechanicky a schematicky. Rozšiřováním vědomostí a zájmů se však schematické vnímání předškoláka stále více a intenzivněji mění ve vnímání analyticky- syntetické.

Paměť se v předškolním věku vyznačuje intenzivním rozvojem. Emotivnost je typickým znakem pro paměť dítěte tohoto věku. Na počátku předškolního věku je paměť dítěte bezděčná, teprve v druhé polovině období se objevují první znaky úmyslného zapamatování, dítě je schopno pamatovat si i podněty, které se ho citově netýkají.

Převažuje paměť krátkodobá, ke konci předškolního věku se rozvíjí i dlouhodobá. Protože dítě nedokáže ještě proniknout do podstaty mnohých okolností věcí a unikají mu vnitřní logické souvislosti, převažuje u něj mechanická paměť nad logickou. Velmi intenzivně se rozvíjí její kapacita a trvalost. Na rozdíl od dospělých se u předškolních dětí můžeme často setkat s lepším vybavováním zapamatovaného poznatku až po určité době, než po bezprostředním vstřípení.

Prevenici specifických poruch učení spočívá tedy v tom, když je s dítětem prováděna adekvátní aktivita k jeho celkovému výchovně vzdělávacímu rozvoji, odpovídajícímu tomu kterému roku fyzického věku v souladu s rozvojem jeho mentální úrovně. Lze zodpovědně konstatovat, že včasné zhodnocení rozličných odchylek od běžných projevů dítěte, týkajících se všech jeho tělesných i duševních funkcí, má podstatný vliv na jeho vývoj a následně na školní úspěšnost. Vyžaduje ovšem často podrobné vyšetření dítěte na odborném pracovišti, které přinese nosný výsledek pro stanovení metod práce při jeho stimulaci.

Příprava na čtení a psaní nemusí být vůbec dlouhá, stačí v rozsahu deseti až patnácti minut denně. Musíme dbát na to, aby veškerá činnost byla předkládána nenásilnou formou s přitažlivou motivací. Vždy zastáváme zásadu přechodu od jednoduchého ke složitějšímu a snažíme se střídat činnosti tak, abychom posilovali soustředění dítěte a zabraňovali jeho nezájmu a únavě.

Znamená to neprocvičovat s dítětem jenom, to co mu vyloženě nejde, ale také to, v čem je dobré, abychom měli možnost předejít jeho pocitům méněcennosti.

Pracujeme vždy v prostředí plném pohody a klidu, nezapomeneme obzvláště u úzkostných dětí dostatečně používat povzbuzení a pochvalu. Nikdy nesrovnáváme výkony sourozenců či vrstevníků mezi sebou. Hodnotíme výkon každého dítěte izolovaně a sami před sebou srovnávat jeho výkon s následujícím či konečným výsledkem.

Vybíráme hry a aktivity, které jsou zaměřeny na rozvoj zrakového, sluchového vnímání, prostorové orientace, paměti a pozornosti, myšlení a řeči, dále motorických funkcí včetně vizumotorické koordinace a také početních představ.

Jakákoliv aktivita s dítětem předškolního věku musí mít charakter hry a být v souladu s přirozeným vývojem dítěte.

Preventivní opatření znamená, že s tříletým dítětem hrajeme hry s bazální percepční dovedností a s narůstajícím věkem docházíme na vyšší úroveň, větší objem zrakové a sluchové percepce. Prevenci nebudeme vztahovat pouze na poslední rok dítěte v mateřské škole. Učitelky mateřských škol by měly vést děti, ale i jejich rodiče k přirozeným společným aktivitám, které stimulují potřebné dovednosti.

Dnes si uvědomujeme, že včasné odhalení obtíží především v perцепčně kognitivních a motorických funkcích může být důležitou prevencí následného vzniku poruchy učení a to při jejich včasné a vhodně stanovené stimulaci. Máme tím na mysli skutečně dobu před nástupem do školy či dokonce dobu v období realizovaného odkladu školní docházky.

( Housarová, Michalová, 2002, s. 14)

### **2.5.1 Hrubá motorika**

V předškolním věku jsou základní pohybové dovednosti jako je lezení, stoj, chůze, běh, skok, v postatě zvládnuty. Stimulací spíše vedeme děti ke zlepšení koordinace, přesnosti a plynulosti pohybů. Náměty pro rozvoj hrubé motoriky uvádíme v příloze.

Prevenci hrubé motoriky rozvíjíme uvolňováním ramenního kloubu, většinou na svisle umístěném papíru, předkreslíme cvik a nejlépe za doprovodu rytmické říkanky či popěvku necháme dítě obtahovat. Cvik musí být umístěn ve výšce brady a úst. Při umístění výše se ruka odkrývá, bolí a dochází k její spasticitě.

Je důležité, aby se dítě rukou, kterou pracuje, dotýkalo okraje papíru. Vzdálenost od kreslicí plochy je zhruba na nataženou nedominantní paži. Ramenní kloub lze také uvolňovat v kleče s oporou dominantní ruky o podlahu. V tom případě je kresebný cvik umístěn na velkém formátu papíru na zemi a dbáme na to, aby si dítě při práci nesedalo na paty. Maximální doba provádění je pět minut.

### **2.5.2 Jemná motorika ruky**

Jemná motorika ruky jsou pohyby zápěstí, pohyby prstů, především dominantní ruky a jejich špetky.

Jednou z možností uvolňování zápěstí je obkreslování cviků vsedě u stolku s podepřeným loktem a zápěstím. Další možností je stejně jako u hrubé motoriky uvolňovat ruku v zápěstí krouživými pohyby při poloze těla v kleče s oporou nedominantní ruky. Úspěšnost dítěte při kreslení a následně při psaní vychází z jeho schopnosti osvojit si aktivně používání špetkového úchopu psacího náčiní.

Provádíme proto s dítětem činnosti, které rozvíjejí pohybovou dovednost ruky v oblasti jemné motoriky ruky. Náměty a činnosti na rozvoj jemné motoriky ruky jsou uvedeny v příloze.

Pracujeme třemi prsty, které se podílejí na špetkovém úchopu tužky. Základním předpokladem pro správný úchop tužky je schopnost vytvořit špetkový úchop. Nejprve proto dítě učíme pojmenovat prsty na ruce, pak procvičujeme špetku bez náčiní. Imitujeme uždibování těsta třemi prsty, cukrování, makování, solení. Dbáme přitom na to, aby dítě udrželo v dlani malík a prsteník. Pracovalo doopravdy jenom třemi prsty. Pokud se mu nedaří samovolně držet jmenované prsty v dlani, necháme mu jimi v ruce přidržovat vatovou kuličku. Předvedeme správné držení náčiní a dítě napodobí úchop dle našeho vzoru.

Správný úchop mohou podpořit pastelky a tužky trojhranného tvaru či násadka na tužku trojúhelníkového tvaru.

Do prevence jemné motoriky ruky patří také mikromotorika očních pohybů, která ovlivňuje čtení a psaní ve škole, kdy se pohybují oči zleva doprava. Pro nácvik správných očních pohybu jsou použita cvičení v příloze.

### **2.5.3 Grafomotorika**

Prevence grafomotoriky se provádí nejlépe kreslením. Ruku lze uvolňovat pomocí grafických uvolňovacích cviků, jako jsou čmáranice, cesty v bludišti, motání klubíčka, vlnky, spojování předkreslených bodů čarami na volné ploše papíru. Cílem je dojít ke spojování bodů ve směru zleva doprava. Dále procvičujeme kruhy, smyčky, hadovky, osmičky ležaté i stojaté, šikmé čáry, ovály, obtahování cviků znázorněných pouze tečkovanou čarou.

## **Zásady pro provádění prevence grafomotoriky**

Nácvik provádět v duševní pohodě, střídat různé psací a kreslicí materiály. Používat velký papír a uvolňovat ruku od ramene přes předloktí až po zápěstí. Uplatňovat veselé hry, kreslit pohádky, příběhy. Před kreslením, psaním rozcvičit ruce ( kroužit volným zápěstím, pěstičkami, protřepat ruce).

Důležité je také naučit děti při kreslení a psaní správně sedět u stolu.

- Dítě musí sedět stabilně a uvolněně, na celém sedadle židle.
- Nohy vedle sebe, chodidla spočívají plně na podlaze, lýtková kost s kostí svírají 90 stupňů.
- Trup je mírně nakloněn dopředu, hrudník se nedotýká stolu.
- Ramena jsou stejně vysoko, předloktí je umístěno na desce stolu souměrně, lokty jsou mírně odtážené od trupu, ohnuté přibližně do úhlu 90 stupňů, ruce spočívají na podložce.
- Hlava je mírně nakloněna dopředu v prodloužení osy páteře, naklání se do stran, vzdálenost očí od papíru se doporučuje 25 -30 cm.
- Péče o správné držení tužky třemi prsty, volné zápěstí a správný směr tužky směrem k rameni. Důležitý je přiměřený tlak na podložku.

( Housarová, Michalová, 2002, s.10)

## **Technika grafomotoriky ( Svobodová, 2001, st. 27)**

- kresba prstem
- kresba pastelem, křídou
- kresba tužkou
- malba štětcem
- správné držení grafického náčiní
- udržení směru čáry
- vybarvování
- obkreslování, obtahování napodobování
- vlastní kresba a malba
- zvládnutí přípravné techniky na psaní
- spojování nacvičených tvarů
- dokreslování

Náměty na rozvoj grafomotoriky jsou uvedeny v příloze.

## **Poruchy vývoje motoriky**

Poruchy vývoje motoriky, jak uvádí Zelinková (2000, s. 60) jsou závažnými retardacemi pohybového vývoje, jsou to různé formy dětských mozkových obrn, které vznikají poškozením mozku v době prenatalní, perinatální nebo postnatální. Projevují se motorickým, v různé intenzitě rovněž mentálním a smyslovým handicapem.

**Praxie** je schopnost plánovat a v určitém časovém sledu provádět smysluplné pohyby, přičemž vzniká takzvaná kinestetická melodie. Předpokladem je spolupůsobení jednotlivých oblastí mozku, které provádějí specifické úkoly.

**Dyspraxie** znamená nedostatečně vyjádřené, rozvinuté praktické schopnosti. Pohyby, které dítě provádí postrádají plánovitost. Dyspraktické dítě je nešikovné, těžkopádné a nesoustředěné. Má problémy s oblékáním, užíváním běžných předmětů. Jejím základem jsou poruchy vnímání tělesného schématu, poruchy ve vnímání a zpracování kinestetických, taktilních a vestibulárních podnětů. Dítě má obtíže s chůzí do schodů nahoru i dolů, se střídáním nohou, zapínáním knoflíků, zavazování tkaniček. Neumí nakreslit kříž oběma rukama zároveň. Špatně skáče přes švihadlo, má problémy s chytáním a házením míče.

**Souhyby a disociace funkcí** – souhyby jsou neúčelné pohyby, které dítě provádí současně s pohyby cílenými. Dítě si pomáhá celým tělem. Není vhodné neúčelné pohyby zakazovat, ale usilovat o lepší zvládnutí záměrných pohybů a jejich automatizaci.

### **2.5.4 Zrakové vnímání**

V oblasti zrakového vnímání je pro tento věk typická nepřesnost a slabá ostrost vjemů. Nepřesnosti ve vnímání velikosti a proporcí se vyskytují zvláště u vzdálenějších předmětů. Dítě předškolního věku má tendenci přeceňovat prostor co do velikosti, nevnímá třetí rozměr – hloubku. Obrázky nakreslené perspektivně vnímá jako plošné, dvojrozměrné. Většinou již má vyvinutou citlivost pro vnímání barev, je často schopno rozlišovat barevné odstíny. V období před nástupem do školy vyhledává shodné a neshodné abstraktní obrazce a geometrické tvary. Tyto tvary by mělo nejen ukázat, ale i pojmenovat.

Zařazuje úkoly na vybírání ze stejných obrázků ten , co tam nepatří. Děti vyhledávají stejné ve skupině tvarů, vyhledávají obrázek podle vzoru.

Pokud je to pro dítě náročné, učíme ho nejprve pozorovat a sledovat okolí kolem sebe, věci, předměty, lidi, jejich chování jednání, komentujeme, pojmenováváme, popisujeme. Požadované vjemy zdůrazňujeme, používáme stejné výrazy. Dále se zaměřujeme na zrakovou analýzu a syntézu tvarů. Zařazujeme skládání nastříhaných obrázků, dokreslování obrázků, překreslování určitého vzoru zakresleného do sítě, vybírání podstatných věcí z mnoha jevů.

Na posilování zrakové paměti můžeme dětem zadat překreslení série krátce předložených obrázků, řazení dle vzoru. Hrajeme pexeso, skládáme puzzle, hledáme rozdíly na téměř stejných obrázcích, cesty bludištěm, spojujeme tečky podle předlohy.

Náměty a cvičení na rozvoj zrakového vnímání jsou uvedeny v příloze.

### **2.5.5 Sluchové vnímání**

Sluchové vnímání se postupně zdokonaluje, mění se jeho rozsah a intenzita, analýza zvukových podnětů je stále jemnější. Zlepšováním kvality hudebního sluchu je dítěti umožňováno přesněji rozlišovat barvu, sílu a výšku tónů. Zvyšuje se schopnost přesně vnímat zvuky lidské řeči, což má zásadní význam pro rozvoj řeči po stránce výslovnostní, po stránce intonace i hlasové modulace.

Často je slýcháno, že některé dítě je nemuzikální a dítě opravdu neschopné reprodukovat i jednoduchý rytmus či melodii písničky, či rozlišit zvuky jednotlivých hudebních nástrojů od sebe. Většinou zjišťujeme, že rodiče doma s dítětem vůbec nezpívají. Problém je v tom, že amuzikálnost může ve škole způsobit neschopnost dítěte dodržovat čárky nad samohláskami, rozlišit tedy délku samohlásky. Dítě může mít oslabený fonemický sluch, neslyší určité písmeno ve slově, obtíže mu činí i akustická pozornost.

S dítětem oslabeným sluchovým vnímáním začínáme nácvikem diferenciací schopnosti zvuku, děláme s dítětem zvuky, vyluzujeme je z různých předmětů, děti si je samy zkoušejí, jak který předmět a nástroj zní. Zařazujeme hry, při kterých dítě hledá předmět bez zrakové opory pouze podle z něj vyluzovaného zvuku. Využíváme plechovky, skleničky, hřeben a jiné.

Nahrajeme na audiokazetu známé zvuky kolem nás, bouchání dveří, štěkot psa, vodu tekoucí z vodovodu a necháme dítě hádat o jaké zvuky se jednalo. Diferencujeme řeč nahlas, potichu. Pokud dítě uvedené dovednosti zvládá, přecházíme k rozvoji fonemického sluchu. Učíme dítě rozlišovat vysoké a nízké tóny, krátké a dlouhé, zapojíme celé tělo, kdy dítě při vysokých tónech chodí po špičkách, při hlubokých ve dřepu. Postupujeme ke hrám se slovy, slabikami a hláskami. Při těchto hrách je potřebné využívat slabiku ( při rozpočítadlech, při říkankách, při rytimizaci). K hlásce přistupujeme až v posledních etapách. Oblíbenou hrou je hra „Na mimozemšťany“, při níž procvičujeme sluchovou analýzu a syntézu. Děti a dospělí se dorozumívají po slabikách a písmenkách, takže hovoří atypickou řečí. Náměty a cvičení na rozvoj sluchového vnímání jsou uvedeny v příloze.

### **2.5.6 Řeč a myšlení**

Řeč můžeme popsat jako integrativní, velmi složitou činnost dítěte, je to vlastnost pouze specificky lidská. Řečí vyjadřujeme své pocity, přání, myšlenky, druhým lidem sdělujeme své myšlenky. Řeč je schopnost vzájemného sdělování a dorozumívání.

V předškolním věku dochází zejména ke kvalitativním změnám, zatímco v prvních letech dochází hlavně ke kvantitativnímu růstu. Dítě se zdokonaluje v užívání jazykových dovedností podle komunikační situace. Stále jistěji užívá gramatická pravidla, aktivizuje slovní zásobu v pasivní i aktivní rovině, zpřesňuje svou výslovnost. Tyto jednotlivé dovednosti koordinovaně využívá v dialogu a monologu. Děti nejen programují svou výpověď, ale strukturují, respektují potřebnou logickou či časovou posloupnost.

U dětí stimulujeme impresivní složku řeči, porozumění. Na této úrovni jde nejen o to, aby verbální podnět vyvolal potřebnou reakci ( pohybovou i praktickou), ale také o zachování pořadí jednotlivých úkonů, o udržení informace na potřebnou dobu. Sluchové vnímání sleduje dovednost dítěte dekodovat informaci na různé úrovni ( výpověď, věta, slovo). Při čtení je potřebná přiměřená úroveň expresivní složky řeči. V počáteční fázi edukace dítě ve zvýšené míře užívá zvukovou stránku řeči. Realizace jednotlivých hlásek ve správném pořadí a tempu je předpokladem pro čtení. Posilování pohyblivosti mluvidel a přesnosti artikulací shluku souhlásek vytváříme nezbytný základ pro trivium.



Kromě výslovnosti je významná právě obsahová stránka řeči. Nestačí, že dítě něco vidí, ale musí umět pojmenovat, co vidí, popsat, co udělalo, co se stalo, to znamená verbalizovat činnost. Kromě dovednosti užívat řeč se vyžaduje mluvní pohotovost, to je prakticky hned, bez výrazného zpoždění komentovat, popisovat, řečově reagovat. To vyžaduje od dítěte rychlou vybavnost slov, hlavně jejich sémantické rozpoznání.

Hrajeme hry na rozumění řeči, slovní zásobu, vyjadřovací pohotovost. Děti dávají předměty podle instrukce, plní úkoly se zachováním správného pořadí. Hrají hry na rozvoj slovní zásoby na úrovni slov – jako podstatná jména, slovesa, přídavná jména, protiklady, přirovnání, synonyma. Popisují děj, předměty, hádají hádanky, dokončují věty, příběhy.

Náměty a cvičení na rozvoj řeči jsou uvedeny v příloze. ( Housarová, Michalová, 2002, s. 12)

### **2.5.7 Vnímání prostorové orientace, pravolevé orientace**

V předškolním věku je prostorové vnímání nepřesné, zvláště odhad vzdálenosti a velikosti. Začínáme s postupným seznamováním se vzdáleností předmětů vzhledem k vlastní osobě, potom předmětů navzájem. S vývojem řeči se postupně učí přesnosti v rozlišování slov označujících pozice předmětu v prostoru nad, pod, nahoře, dole, blízko, daleko, vpravo, vlevo, uprostřed. Zpočátku než dítě dokáže něco obkreslit či nakreslit dle předlohy, musí mít určité zkušenosti s manipulací konkrétních předmětů a zvláště pak s tužkou.

Náměty a cvičení na rozvoj prostorové a pravolevé orientace jsou uvedeny v příloze.

### **2.5.8 Taktilní, kinestetická vnímání**

Taktilní vnímání dle Zelinkové ( 2000, s. 69) umožňuje bezprostřední vnímání reality slouží jako jedna z cest poznání i korekce. Dítě hmatá střídavě pravou, levou, rukou i oběma. Využíváme her na poznávání předmětů hmatem.

Kinestetické vnímání podmiňuje vnímání tělového schématu. Děti se učí orientovat na vlastním těle, později v prostoru. Náměty a cvičení na rozvoj taktilního a kinestetického vnímání jsou uvedeny v příloze.

## 2.6 Preventivní programy

Mezi preventivní programy, jak uvádí Pokorná ( 2001, s. 278) patří **Metoda Brigitte Sindelarové - Deficity dílčích funkcí**.

Sindelarová pracuje jako klinická psycholožka a terapeutka na dětské neuropsychiatrii ve Vídni. Ve své metodologii vychází z vývojové a kognitivní psychologie.

Podle autorky je metoda diferenčním pozorovacím instrumentem, který má sloužit praxi. Individuální úroveň funkcí dítěte je v této metodě podstatným diagnostickým kritériem. Ukazuje na to, v kterých oblastech zpracování informací jsou zjišťovány nižší výkony, popřípadě vývojové opoždění dítěte – vždy ve srovnání s jeho osobními průměrnými výkony a ne ve srovnání se statistickými normami.

Cílem této metody je detailně postihnout úroveň percepčních a kognitivních funkcí dítěte, aby se pro ně mohl stanovit individualizovaný specifický plán nápravy.

Oblast použití je jasně definovaná : jestliže vzniká podezření, že by poruchy učení nebo chování dítěte mohly být způsobeny deficitem v dílčích funkcích, slouží tato metoda k tomu, aby byl diagnostikován druh deficitu v dílčích funkcích a stanovena účinná pomoc dítěti specifickými nápravnými programy.

Jednotlivé subtesty určené k diagnóze deficitů dílčích funkcí jsou sestaveny ve vztahu k principům poznání. Sleduje se vizuální diferenciací pozadí a figury, třídění vizuálních podnětů jako funkce analýzy pozornosti a vnímání, další subtest se orientuje na vizuální paměť a akustické funkce, subtesty také sledují seriální integraci a intermodální paměť v obou oblastech. Hodnotí se také orientace v prostoru a vnímání schématu vlastního těla.

Tato metoda je blízká českému pojetí nápravy specifických poruch učení, je však komplexnější a metodicky propracovanější.

Mezi další preventivní programy patří **Metoda dobrého startu**. Její široké použití se vztahuje na oblast prevence i terapii již existujících obtíží. Je metodou emocionálně – kognitivně - percepčně - volní. Vznikla ve Francii, později byla převedena do polštiny. Autorkou české verze je Jana Swierkoszká v roce 1998.

Nejnovější prací v této oblasti je **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky**. Autorkami je Anna Kucharská a Švancarová v roce 2001. Test lze použít na konci docházky do mateřské školy. Úkoly postihují oblast sluchové a zrakové percepce, artikulační obratnost, jemnou motoriku, intermodalitu a rýmování. Kromě testových úkolů a jejich vyhodnocení jsou i uvedena opatření navazující na vyšetření. ( Zelinková, 2001, s. 116)

K preventivním programům prevence specifických poruch učení patří také tréninkový program zaměřený na odstranění **grafomotorických obtíží u dětí předškolního věku**, Prevence psaní u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí, práce s dětmi se zkříženou lateralitou, levorukými dětmi. Autorkou je Yveta Heyrovská.

Metoda je zaměřená na koordinaci laterální ruky dítěte jako prevenci poruch psaní. Seznamuje pedagogy s vhodnými pery, tužkami. Má také trojhranný program. Je prakticky vhodný k vedení pro děti v podmínkách mateřské školy.

## **3 Praktická část**

### **3.1 Uvedení do problematiky**

Ze své pedagogické praxe mohu dodat, že práce s dětmi ve speciální třídě je velmi náročná. Řízená stimulační činnost u těchto dětí napomáhá k zařazení dítěte do přirozené společnosti, mírní následky jeho neúspěšnosti. Postupujeme po malých krůčcích a třeba jen malý pokrok při nápravě vyvolává radost, že dítě získalo novou zkušenost.

Mně osobně problém prevence specifických poruch u dětí ve speciální třídě velice zaujal. Po nastudování některých publikací, které jsem následně použila i při své práci, jsem se rozhodla zúročit své poznatky ve své bakalářské práci.

## **3.2 Cíl praktické části**

Cílem praktické části je zjistit deficity v dílčích funkcích u dětí ve speciální třídě mateřské školy pomocí metody k zjištění deficitů v dílčích funkcích dle Brigitte Sindelarové.

Cílem bakalářské práce bude také zjistit, zda děti pomocí rozvíjejícího programu dle Sindelarové dosáhnou zlepšení ve zjištěných funkcích.

Údaje jsou získané pomocí testu, analýzou spisové dokumentace, rozhovorem s rodiči a rozhovorem s dítětem.

## **3.3 Popis výběrových vzorků**

Průzkumná část byla provedena na mateřské škole se speciální třídou v Libereckém kraji. Testování dětí probíhalo v září 2005 a druhé testování bylo provedeno v únoru 2006 pomocí metody k zjištění deficitů v dílčích funkcích dle Sindelarové. Období mezi jednotlivým testováním byl prováděn řízený stimulační program u dětí ze speciální třídy mateřské školy dle Sindelarové.

Vzorky dětí jsou rozděleny na dvě skupiny a to na vzorek první, který zahrnuje děti ze speciální třídy mateřské školy, druhý vzorek zaujímá děti běžné třídy mateřské školy.

Děti jsou označeny písmeny abecedy.

### **Vzorek první**

Popis zkoumaných vzorků číslo jedna zahrnuje děti speciální třídy mateřské školy. Testovány byly v září, ve věku 5,3 až 6,2. Počet dětí ve třídě je 14.

U dětí převládá vada řeči. Jsou zde dvě děti s odkladem školní docházky, děti z nevýhodného sociokulturního prostředí.

Chlapců dochází do speciální třídy deset. Děvčata jsou jen čtyři. Poměr je tedy 5-2

Z poměru je vidět, že speciální třídu navštěvuje převaha chlapců nad děvčaty.

**Tabulka č.1: Poměr chlapců a dívek**

děti	počet	celkem	poměr
chlapci	10	14	5
dívky	4		2

### **Vzorek druhý**

Druhý zkoumaný vzorek zahrnuje děti třídy běžné mateřské školy. U dětí není diagnostikována žádná porucha, nejsou mezi nimi ani děti s odkladem školní docházky.

Testovány byly v září, ve věku 5,2 až 6. Počet dětí testovaných je 14.

Chlapců bylo otestováno osm a děvčat šest. Poměr je tedy 4-3.

**Tabulka č.2: Poměr chlapců a dívek**

děti	počet	celkem	poměr
chlapci	8	14	4
dívky	6		3

### 3.4 Průběh průzkumu

První testování proběhlo v září 2005, druhé testování se uskutečnilo v únoru 2006.

Byla využita diagnostická část dle Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“.

Pomocí testu byly zjištěny rozdíly v kognitivních funkcích.

V době mezi prvním a druhým testováním byly posilovány a rozvíjeny zjištěná oslabení v dílčích funkcích podle plánu dle Sindelarové u dětí ze vzorku prvního, u dětí ze speciální třídy mateřské školy. Důležitou úlohu zde měli také rodiče a obě paní učitelky ve speciální třídě.

#### **Test obsahoval devatenáct úkolů.**

Každé dítě má svůj strom a jednotlivé úkoly má zaznamenané na svém stromu. Jména dětí jsou uvedena písmeny.

Zde se uvádí, na co se jednotlivé úkoly zaměřují.

#### **Úkol číslo 1**

Schopnost zrakové diferenciaci, zjišťovaná na konkrétních obrázcích.

Zde zjišťujeme, zda dítě vyhledá rozdíly mezi deseti párovými obrázky, které zná.

#### **Úkol číslo 2**

Schopnost zrakové diferenciaci na abstraktních obrázcích.

Zjišťujeme, zda dítě vyhledá rozdíly mezi deseti párovými obrázky abstraktního charakteru.

#### **Úkol číslo 3**

Schopnost optického členění.

Zjišťujeme, zda dítě rozpozná předem určený geometrický tvar mezi deseti většími obrázky, který je tam ukrytý.

#### **Úkol číslo 4**

Schopnost verbálně akustické diferenciaci, zjišťované na dvojicích pro dítě srozumitelných slov.

Zjišťujeme na deseti dvojicích slov, která znějí podobně, zda je dítě schopné sluchem zachytit malé rozdíly.

#### **Úkol číslo 5**

Schopnost verbálně akustické diferenciaci zjišťované na dvojicích slov nemajících smysl.

Zjišťujeme, zda dítě na deseti dvojicích slov nemajících smysl, je schopné rozpoznat rozdíly.

#### **Úkol číslo 6**

Schopnost verbálně akustického členění, sluchové diferenciaci figury a pozadí.

Zjišťuje, zda dítě je schopno rozložit slovo na jednotlivé části, sluchem rozpoznat slabiku „ při “ v pěti slovech z deseti.

#### **Úkol číslo 7**

Schopnost intermodální opticko – akustického spojení.

Zjišťujeme, zda se dítěti podaří překlenout most mezi viděným a slyšeným na pěti obrázcích, kdy si musí zapamatovat, které zvíře kolikátý obrázek nakreslilo.

#### **Úkol číslo 8**

Schopnost intermodálního akusticko - optického spojení

Zjišťujeme, zda se dítěti opět podaří překlenout most mezi slyšeným a viděným na pěti obrázcích, kdy si musí a samo označí, které zvíře kolikátý obrázek nakreslilo.

#### **Úkol číslo 9**

Schopnost optické paměti zjišťované na řadě předkládaných obrázků.

Zjišťujeme, zda si dítě jen zrakovým vnímáním zapamatuje stanovené pořadí osmi obrázků seřazených zleva doprava.



### **Úkol číslo 10**

Schopnost optické paměti zjišťované na řadě předkládaných geometrických tvarů.

Zjišťujeme opět, zda si dítě jen zrakovým vnímáním zapamatuje stanované pořadí osmi geometrických tvarů seřazených zleva doprava.

### **Úkol číslo 11**

Schopnost verbálně akustické paměti na srozumitelná slova.

Tento úkol je rozdělen na dvě části

11/1

Zjišťujeme, zda děti dokážou zopakovat čtyři slyšená slova a kolik si jich dokázalo zapamatovat.

11/2

Zjišťujeme, kolik slov děti zopakovaly ve správném pořadí.

### **Úkol číslo 12**

Schopnost verbálně akustické paměti na nesmyslné slabiky

Tento úkol je opět rozdělen na dvě části

12/1

V první části úkolu zjišťujeme, zda děti dokážou zopakovat čtyři nesmyslná slova a kolik si jich dokázaly zapamatovat.

12/2

V druhé části úkolu zjišťujeme, kolik nesmyslných slov zopakovaly ve správném pořadí.

### **Úkol číslo 13**

Schopnost intermodálního výkonu paměti na sérii obrázků

Zjišťujeme, zda si dítě zapamatovalo sadu pěti obrázků seřazených zleva doprava.

### **Úkol číslo 14**

Schopnost intermodálního výkonu paměti na sérii slov.

Zjišťujeme, zda si je dítě schopno zapamatovat čtyři slova ve správném pořadí, jak je slyšelo.

### **Úkol číslo 15**

Schopnost motoriky mluvidel.

Zjišťujeme, zda je dítě schopné vyslovit deset obtížně vyslovitelných slov.

### **Úkol číslo 16**

Schopnost visuomotoriky.

Zjišťujeme, zda dítě ovládá spolupráci ruky a oka.

### **Úkol číslo 17**

Schopnost zaměřit optickou pozornost.

Zjišťujeme, zda dítě je schopno sledovat předložený tvar a vyškrtnat všechny hvězdičky.

### **Úkol číslo 18**

Schopnost zaměřenosti akustické pozornosti.

Zjišťujeme, zda je dítě schopné sluchem zachytit jen sluchem slovo „Srna“ v textu povídky.

### **Úkol číslo 19**

Schopnost vnímat schéma svého těla a prostorové orientace.

Zjišťujeme, zda dítě je schopné napodobit deset pohybů podle vedoucí osoby.

## **Vyhodnocení**

Provedli jsme s každým dítětem všechna cvičení zapsali jsme počet chyb u každého z nich. Každé dítě má svůj strom, na jehož kmeni jsou větve s čísly. Každá větev má své číslo, to jsou i čísla jednotlivých úkolů. Každý splněný úkol odpovídá označenému úseku na větvi, to znamená, že s každou vyřešenou úlohou roste i větev. Všechna správná řešení jsou přenesena na všechny větve stromu a vidíme přehledně, která větev je nejkratší a to je nejslabší místo dítěte.

U každého úkolu je jiný maximálně možný počet chyb.

Maximální počet chyb u jednotlivých úkolů je uveden v následující tabulce číslo tři.

**Tabulka č.3 : Maximální počet chyb**

jednotlivé úkoly	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
maximální počet chyb	10	10	10	10	10	10	5	5	8	8	4	4	4	4	10	10	15	10	10

### 3.5 Stanovení předpokladů

1. Předpokládáme, že děti ze speciální třídy mateřské školy budou mít při počátečním testování větší problémy ve zrakovém a sluchovém vnímání oproti dětem běžné třídy mateřské školy. ( Ověřeno pomocí testu dle Sindelarové při testování v září 2005, viz Graf č. 5: „Test v září“).
2. Domníváme se, že děti speciální třídy mateřské školy mají větší problémy ve sluchové diferenciaci. ( Ověřeno pomocí testu dle Sindelarové v prvním testování v září 2005 a druhém testování v únoru 2006, viz. Tabulka č. 4: „Test v září“, Tabulka č. 5: „Test v únoru“).
3. Domníváme se, že děti běžné třídy mateřské školy mají větší problémy ve zrakové paměti. ( Ověřeno pomocí testu dle Sindelarové v prvním testování v září 2005 a druhém testování v únoru 2006, viz. Tabulka č. 7: „Test v září“, Tabulka č. 8: „Test v únoru“).
4. Domníváme se, že po řízené stimulaci percepčně kognitivních funkcí dosáhnou v druhém testování v únoru děti speciální třídy mateřské školy většího zlepšení než děti běžné třídy mateřské školy. ( Ověřeno pomocí testu dle Sindelarové v druhém testování v únoru 2006, viz. Graf č. 7: „Grafické vyjádření procentuálního zlepšení v jednotlivých úkolech“).

## 3.6 Získaná data a jejich interpretace

### Vzorek první

Testování dětí ve speciální třídě mateřské školy.

V tabulce číslo čtyři jsou uvedeny počty chyb, které děti udělaly v jednotlivých úkolech při počátečním testování v září 2005. V posledním řádku tabulky jsou průměrné výsledky všech dětí v jednotlivých úkolech.

Test obsahoval devatenáct úkolů, které jsou následně hodnoceny. Jednotlivé úkoly jsou u každého dítěte zaznamenány na obrázek stromu, z publikace knihy „Předcházíme poruchám učení“ od Brigitte Sindelarové, str. 30. Ukázku stromu přikládáme do přílohy.

Aby bylo zaznamenání jednotlivých úkolů přehledné, jsou převedeny chyby u každého dítěte do tabulky. Čísla jednotlivých úkolů z testu jsou shodná s požadovaným číslem v tabulce.

Jména dětí jsou nahrazena písmeny abecedy.

**Tabulka č.4 : Test dětí v září**

úkoly		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
dítě	<b>A</b>	1	1	3	4	4	5	2	2	3	4	2	4	2	2	3	1	1	5	3
	<b>B</b>	1	1	4	3	4	6	2	2	2	4	4	3	3	3	4	2	3	6	3
	<b>C</b>	1	1	2	2	3	8	1	1	1	2	2	4	2	4	2	1	3	6	3
	<b>D</b>	1	1	2	3	4	8	0	0	2	1	2	3	1	2	2	1	3	8	3
	<b>E</b>	0	1	1	5	5	10	0	0	2	1	2	3	2	2	3	1	2	6	4
	<b>F</b>	1	0	2	5	6	8	0	0	3	2	1	3	2	1	5	2	2	8	2
	<b>G</b>	2	0	2	4	4	8	2	2	3	4	2	2	2	1	5	2	2	8	4
	<b>H</b>	2	2	2	5	8	10	5	5	4	5	2	3	3	3	6	2	3	7	4
	<b>CH</b>	4	2	8	10	10	10	5	5	6	8	2	4	4	3	10	8	5	10	6
	<b>I</b>	5	5	10	10	10	10	5	5	6	6	4	4	4	4	10	8	8	10	7
	<b>J</b>	0	2	8	8	8	5	3	3	4	8	4	4	2	2	6	3	5	5	5
	<b>K</b>	5	3	5	6	9	10	4	4	5	8	4	4	4	4	8	4	5	10	6
	<b>L</b>	5	6	6	6	9	9	4	4	5	8	4	4	4	4	8	6	5	10	5
	<b>M</b>	5	6	5	6	10	10	4	4	5	8	3	4	4	4	10	8	5	10	7
<b>průměr</b>		<b>2,2</b>	<b>2,2</b>	<b>4,2</b>	<b>5,5</b>	<b>6,7</b>	<b>8,3</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>	<b>3,8</b>	<b>4,5</b>	<b>2,7</b>	<b>3,5</b>	<b>2,7</b>	<b>2,7</b>	<b>5,8</b>	<b>3,5</b>	<b>3,7</b>	<b>7,9</b>	<b>4,4</b>

V tabulce číslo čtyři se dětem nejméně dařilo, při počátečním testování v září 2005, v úkole číslo šest, který měl vyzkoušet u dětí sluchovou diferenciaci figury a pozadí. Děti měly rozložit slovo na jeho jednotlivé části, tedy sluchem rozpoznat určitý detail, kdy se ve slovech ukrývala slabika „pří“. Děti měly určit, zda ji ve slově slyší či neslyší.

Méně se dětem dařilo také v úkole číslo osmnáct, který měl zjišťovat u dětí zaměřenost akustické pozornosti. Děti měly zachytit sluchem slovo „srna“ v čteném textu. Pro děti bylo velmi těžké zaměřit se na slovo srna při delším čteném textu.

Nejvíce se dětem dařilo v úkole číslo jedna, který měl vyzkoušet schopnost zrakové diferenciaci na konkrétních obrázcích. Děti zjišťovaly na dvou stejných konkrétních srozumitelných obrázcích, zda jsou stejné či ne. Velmi dobrých výsledků dosáhly také v úkole číslo dvě, který také měl vyzkoušet zrakovou diferenciaci na abstraktních obrázcích. Děti měly také na dvou, ale abstraktních obrázcích, rozpoznat, zda jsou stejné či ne.

Po prvním testování v září 2005, byl dětem vytvořen program, podle kterého se u dětí rozvíjely ty oblasti, které jim dělaly největší potíže. Každé dítě mělo stanoven svůj vlastní program, podle kterého se u nich rozvíjely oslabené funkce, které jim dělaly největší potíže. S dětmi pracovaly obě učitelky speciální třídy i za pomoci rodičů. Všechny programy cvičily jednotlivé schopnosti a měli tři stupně obtížnosti. V prvním stupni byla cvičení nejlehčí, v druhém stupni obtížnější a ve třetím nejtěžší. Některé děti v průběhu stimulačního programu nedosáhly třetího stupně obtížnosti, stále se s nimi prováděla cvičení prvního a druhého stupně obtížnosti.

Při programu nácviku jsme dodržovaly pravidla. S dětmi se cvičilo jako bychom si s ním hrály, pravidelně, ale ne příliš dlouho, cvičily jsme pokud možno denně asi pět minut.

**Tabulka č.5 : Test dětí v únoru**

úkoly		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
dítě	<b>A</b>	1	1	1	3	2	4	0	0	3	3	1	4	1	2	2	2	2	5	3
	<b>B</b>	1	1	2	3	2	6	0	0	2	3	1	1	1	3	2	1	2	5	3
	<b>C</b>	1	1	2	2	3	7	1	0	1	2	1	2	2	4	2	3	3	5	3
	<b>D</b>	1	1	2	3	4	6	0	0	0	1	2	3	1	0	2	2	2	6	3
	<b>E</b>	0	1	1	4	4	4	0	0	0	1	1	2	1	0	3	3	2	5	2
	<b>F</b>	1	0	2	5	5	6	0	0	0	2	1	2	2	1	5	2	0	4	2
	<b>G</b>	2	0	2	4	4	8	2	2	3	4	1	2	2	1	4	2	0	4	3
	<b>H</b>	2	1	2	5	6	8	4	3	4	5	2	3	2	3	6	2	3	7	4
	<b>CH</b>	2	2	8	8	6	7	4	2	6	8	2	3	4	3	9	4	3	10	6
	<b>I</b>	2	4	8	8	9	7	5	3	6	6	3	3	4	4	9	5	4	10	7
	<b>J</b>	0	2	8	8	6	7	3	3	4	5	4	4	2	2	4	3	3	5	5
	<b>K</b>	3	3	5	6	9	8	4	2	6	7	4	3	4	4	8	5	3	8	4
	<b>L</b>	3	4	6	6	9	9	4	3	6	7	5	4	4	4	8	5	3	9	6
	<b>M</b>	3	5	5	6	8	10	4	2	7	7	5	2	4	4	8	5	3	10	6
<b>průměr</b>		<b>1,5</b>	<b>1,8</b>	<b>3,8</b>	<b>5,1</b>	<b>5,5</b>	<b>6,9</b>	<b>2,2</b>	<b>1,4</b>	<b>3,4</b>	<b>4,3</b>	<b>2,3</b>	<b>3,3</b>	<b>2,4</b>	<b>2,5</b>	<b>5,2</b>	<b>3,1</b>	<b>2,3</b>	<b>6,6</b>	<b>4,1</b>

V tabulce číslo tři jsou zaznamenány počty chyb v jednotlivých úkolech u každého dítěte a to po řízené stimulaci oslabených funkcí dle programu Brigitte Sindelarové z publikace „Předcházíme poruchám učení“. Testovány byly v únoru 2006. V posledním řádku tabulky jsou průměrné výsledky všech dětí v jednotlivých úkolech.

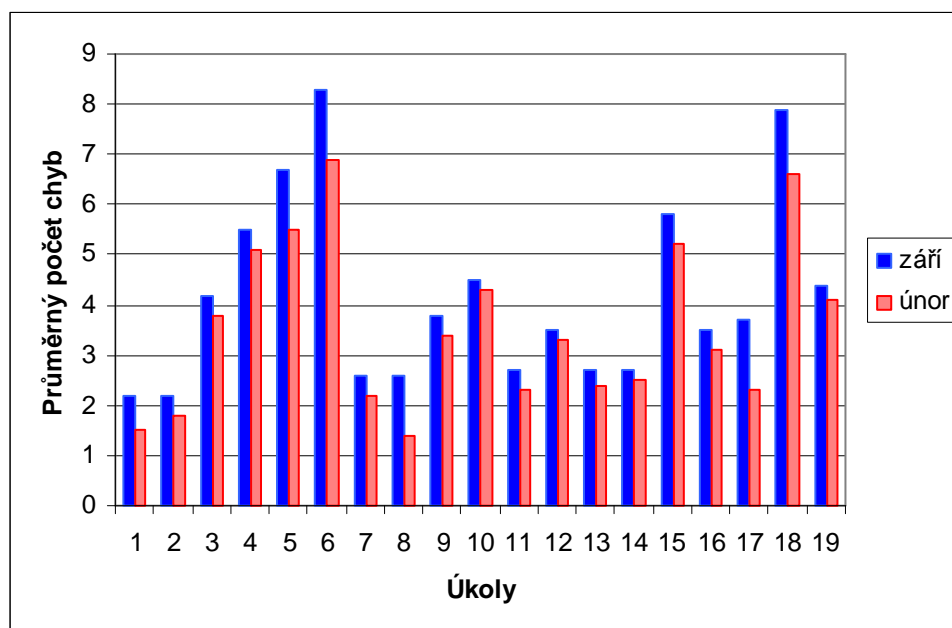
Nejméně se dařilo dětem v úkole číslo šest, kdy se u dětí zkoušela sluchová diferenciací figury a pozadí, kdy měly děti rozložit slovo na jeho jednotlivé části, sluchem rozpoznat určitý detail, ve slově najít slabiku „pří“.

Velké problémy měly i v úkole číslo osmnáct, kde se zjišťovala zaměřenost akustické pozornosti, kdy měly sluchem zachytit v čteném textu slovo „srna“.

Je patrné, že děti ve speciální třídě mateřské školy mají převážně vady řeči a s tím spojené i problémy ve sluchovém vnímání.

Nejlépe se dařilo dětem v úkolu číslo jedna, který zjišťoval schopnost zrakové diferenciací na konkrétních obrázcích. Velmi dobrých výsledků dosáhly také v úkole číslo dva, který zjišťoval také schopnost zrakové diferenciací, ale na abstraktních obrázcích. Dobrého výsledku dosáhly v úkole číslo čtrnáct, který vyzkoušel u dětí intermodální výkon paměti na sérii obrázků.

**Graf č. 1 : Srovnání počtu chyb září - únor**



V grafu číslo jedna jsou zaznamenány **rozdíly** v průměrném počtu chyb od všech dětí speciální třídy v jednotlivých úkolech **mezi prvním testováním v září 2005 a druhým testováním v únoru 2006** pomocí metody k zjištění deficitů v dílčích funkcích dle Sindelarové.

Z grafu je patrné, že děti dosáhly mezi prvním testováním v září 2005 a druhým testováním v únoru 2006 určitého zlepšení, v kterých úkolech měly největší potíže a které naopak zvládly bez větších problémů.

**Tabulka č.6 : Míra zlepšení**

úkol	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
září	2,2	2,2	4,2	5,5	6,7	8,3	2,6	2,6	3,8	4,5	2,7	3,5	2,7	2,7	5,8	3,5	3,7	7,9	4,4
únor	1,5	1,8	3,8	5,1	5,5	6,9	2,2	1,4	3,4	4,3	2,3	3,3	2,4	2,5	5,2	3,1	2,3	6,6	4,1
rozdíl	0,7	0,4	0,4	0,4	1,2	1,4	0,4	0,5	0,4	0,2	0,4	0,2	0,3	0,2	0,6	0,4	1,4	1,3	0,3

V tabulce číslo šest je uvedeno, jak se děti ze speciální třídy mateřské školy zlepšily při procvičování oslabených dílčích funkcí, mezi testováním v září 2005 a únorem 2006.

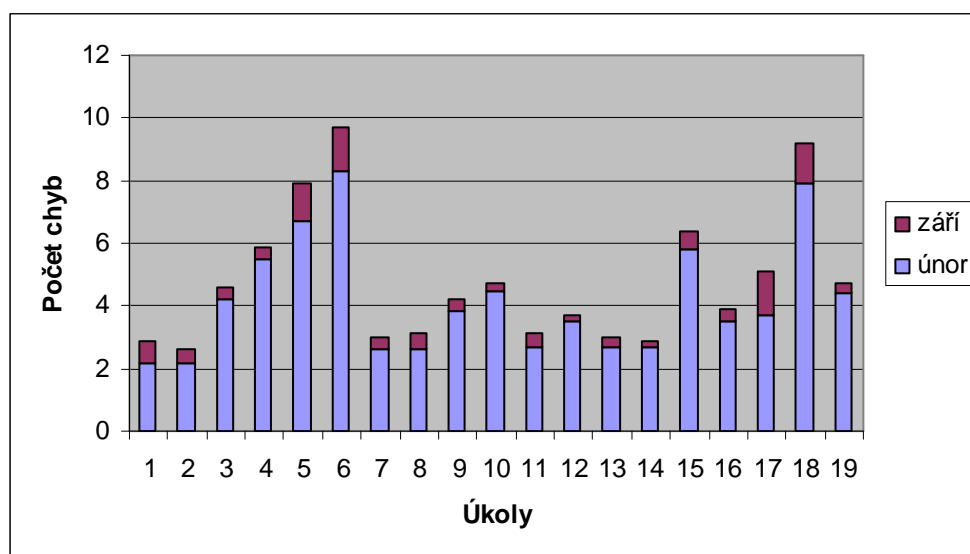
Děti po cvičení jednotlivých oslabených dílčích funkcí dle programu Brigitte Sindelarové, se nejvíce zlepšily v úkole číslo šest zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. Také v úkole číslo sedmnáct, který se zaměřoval na optickou pozornost, kdy měly děti vyhledat všechny hvězdy a ty přeškrtnout, dosáhly výrazného zlepšení.

Při testování dětí v únoru 2006, se děti již více soustředily. Po sestavení stimulačního programu každému dítěti, pravidelným cvičením oslabených funkcí, jak je patrné z tabulky číslo šest, se velice zlepšily ve sluchové diferenciaci, což je vidět jednak u úkolu číslo šest. Také v úkole pět, kdy se zjišťovala akustická diferenciaci na dvojicích slov nemajících smysl dosáhly zlepšení. V úkole číslo osmnáct, zaměřený na akustickou pozornost, kdy měly zachytit sluchem slovo „srna“ v čteném textu, se také výrazně zlepšily. Zlepšení dosáhly děti také v úkole číslo patnáct, zaměřený na motoriku mluvidel, kdy pravidelným cvičením motoriky mluvidel, ovládaly jazyk lépe, než v testování v září 2005.

Nejmenšího zlepšení dosáhly v úkole číslo deset, který zjišťoval optickou paměť, kdy si měly zapamatovat řadu geometrických tvarů. Zde se děti nedokázaly déle soustředit na deset tvarů a dát je do řady dle správného pořadí. Ke konci řady již více chybovaly.

Také v úkole číslo dvanáct zaměřený na verbálně akustickou paměť na nesmyslné slabiky se méně zlepšily. Děti si pod těmito pojmy nedokázaly nic představit, musely se spoléhat na sluch a pořadí slabik zaměňovaly nebo si je nepamatovaly.

**Graf č. 2 : Rozdíly průměrů počtu chyb v jednotlivých úkolech**





Z grafu číslo dvě je patrné, že děti nejvíce chybovaly v úkolech zaměřených na sluchové vnímání (v úkole číslo šest a osmnáct), průměrné hodnoty ve sluchovém vnímání jsou **vyšší**, než u zrakového vnímání (úkol číslo jedna a dvě).

Ale řízenou stimulací percepčně – kognitivních funkcí docílily děti výrazného zlepšení v testování v únoru 2006. **Rozdíly v průměrech jsou vyšší ve sluchovém vnímání než ve zrakovém vnímání.**

Průměrný rozdíl se také zvýšil u úkolu číslo sedmnáct, kdy se děti dokázaly více soustředit a zlepšila se u nich schopnost dokončit zadaný úkol.

Míra zlepšení byla u každého dítěte v jednotlivých úkolech různá, ale každé dítě po pravidelném cvičení dle sestaveného programu cvičení oslabených funkcí, docílilo určitého zlepšení.

U dětí nedošlo v jednotlivých úkolech ke stejnému pokroku, některé děti udělaly po pravidelném cvičení velký pokrok, hlavně ve sluchovém vnímání a to ve sluchové diferenciaci. Některé děti dosáhly minimálního pokroku a je důležité u nich stále procvičovat oslabené dílčí funkce.

Záleželo také na tom, do jaké míry jsou děti postiženy a jaká je jejich prognóza pro další jejich rozvoj.

## **Vzorek druhý**

Testování dětí v běžné třídě mateřské školy.

Děti běžné třídy mateřské školy byly testovány v září 2005, podle diagnostické části dle Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“.

V tabulce číslo sedm jsou uvedeny počty chyb, které děti udělaly v jednotlivých úkolech při počátečním testování v září 2005. V posledním řádku tabulky jsou průměrné výsledky všech dětí v jednotlivých úkolech.

Test obsahoval devatenáct úkolů, které jsou následně hodnoceny. Jednotlivé úkoly jsou u každého dítěte zaznamenány na obrázek stromu, z publikace knihy „Předcházíme poruchám učení“, od Brigitte Sindelarové, str. 30. Obrázek stromu je přiložen v příloze.

Aby bylo zaznamenání jednotlivých úkolů přehledné, jsou převedeny chyby u každého dítěte do tabulky. Čísla jednotlivých úkolů z testu jsou shodná s požadovaným číslem v tabulce.

Jména dětí jsou nahrazena písmeny abecedy.

V tabulce číslo sedm jsou zaznamenány počty chyb, které děti udělaly v jednotlivých úkolech při počátečním testování v září 2005. V posledním řádku tabulky jsou průměrné výsledky všech dětí v jednotlivých úkolech.

**Tabulka č.7: Test v září**

úkoly		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
dítě	<b>O</b>	0	4	3	3	4	2	3	2	2	6	2	2	2	1	4	2	2	3	3
	<b>P</b>	0	2	1	1	2	1	3	3	2	6	1	3	2	2	2	2	2	3	2
	<b>R</b>	0	1	0	1	2	2	2	1	3	4	2	0	0	1	2	4	2	1	0
	<b>Ř</b>	0	3	2	2	2	1	1	2	0	2	2	3	2	2	0	2	2	0	0
	<b>S</b>	0	1	0	2	2	2	3	1	1	2	0	2	1	1	3	3	1	2	2
	<b>Š</b>	0	0	2	2	2	3	0	0	0	0	2	1	2	1	3	1	0	3	2
	<b>T</b>	2	1	0	2	3	3	2	2	1	3	2	1	2	0	1	2	1	3	3
	<b>U</b>	1	1	2	1	3	2	3	3	3	2	2	1	2	2	2	2	1	3	3
	<b>V</b>	1	2	5	5	4	3	2	2	4	5	0	2	2	2	4	6	3	5	6
	<b>W</b>	2	3	5	4	9	4	4	3	4	4	3	1	2	2	4	5	2	4	6
	<b>X</b>	0	0	2	6	2	2	2	1	2	4	1	2	2	0	4	2	2	1	0
	<b>Y</b>	1	2	3	3	4	3	1	1	1	3	2	1	1	2	3	4	3	5	2
	<b>Z</b>	2	2	1	3	2	3	2	2	3	3	1	2	2	1	2	5	3	5	1
	<b>Ž</b>	2	2	3	3	2	3	3	2	4	6	2	2	2	2	4	5	3	5	5
<b>průměr</b>		<b>0,7</b>	<b>1,7</b>	<b>2,1</b>	<b>2,7</b>	<b>3,1</b>	<b>2,4</b>	<b>2,2</b>	<b>1,7</b>	<b>2,1</b>	<b>3,6</b>	<b>1,5</b>	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>	<b>1,3</b>	<b>2,7</b>	<b>3,2</b>	<b>2,5</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>

Z tabulky číslo sedm je patrné, že se nejméně dětem dařilo v úkole číslo deset, kde se zjišťovala optická paměť na řadě předkládaných geometrických tvarů. Děti si měly zapamatovat deset umístěných tvarů zleva doprava a umístit stejné tvary na správné místo pod obrácené tvary.

Méně se dětem také dařilo v úkole číslo šestnáct, který byl zaměřen na visuomotoriku. Zde jsme měly přezkoušet u dětí spolupráci ruky a oka. Děti vedly čáru mezi paralelními liniemi, které tvořily silnici a neměly se dotknout linie nebo ji přejet tužkou.

Nejlépeších výsledků dosáhly v úkole číslo jedna, zaměřený na zrakovou diferenciaci na konkrétních srozumitelných obrázcích. Zde určovaly rozdíly mezi obrázky.

Velmi dobrých výsledků docílily v úkole číslo sedmnáct, zaměřený na optickou pozornost, kdy měly děti sledovat předložený tvar a vyškrtnat ho.

Také v úkole číslo čtrnáct zaznamenaly děti dobrých výsledků. Byl zaměřen na intermodální výkon paměti na sérii slov, kdy si měly zapamatovat pět slov a položit kartičky podle slyšeného pořadí.

Druhé testování proběhlo u dětí běžné třídy v únoru 2006 pomocí metody k zjištění deficitů v dílčích funkcích dle Sindelarové z publikace „Předcházíme poruchám učení“.

**Tabulka č.8 : Test v únoru**

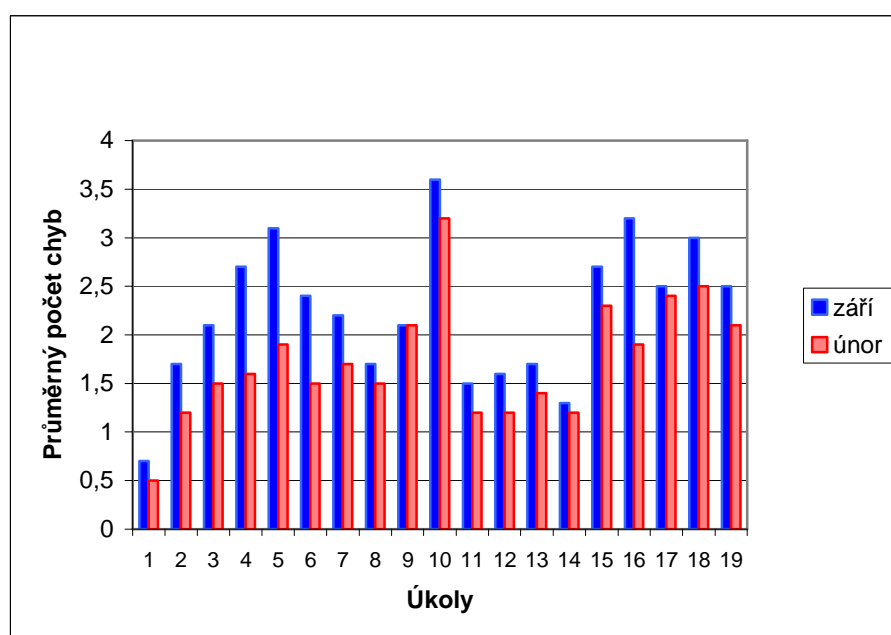
úkoly		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
dítě	O	1	3	2	1	2	1	2	3	3	4	0	1	0	2	3	1	3	3	2
	P	0	0	1	0	1	0	2	1	2	3	0	2	1	0	3	0	1	1	1
	R	0	0	1	2	1	1	1	0	3	2	1	0	0	2	1	1	0	2	1
	Ř	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	0	2	2	0	1	1	2	2	2
	S	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5	0	0	0	2	1	0	2	2	2
	Š	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	3	3	2
	T	2	3	3	2	2	1	2	2	1	4	1	1	1	2	2	2	1	3	3
	U	0	0	1	0	2	0	0	0	2	4	1	1	1	0	2	3	1	1	4
	V	1	2	1	2	3	2	1	3	2	1	1	1	1	0	2	0	2	2	0
	W	0	2	2	2	2	0	1	1	1	2	2	0	1	2	5	5	5	5	4
	X	0	0	0	3	1	2	2	1	2	4	1	2	3	2	3	2	2	1	1
	Y	0	1	2	4	5	5	3	3	5	6	3	2	3	1	3	4	5	6	3
	Z	1	3	4	3	2	2	2	2	2	5	0	2	2	1	2	1	1	3	2
	Ž	0	1	2	2	3	4	4	3	3	5	4	2	3	2	3	5	5	2	2
průměr		0,5	1,2	1,5	2	1,9	1,5	1,7	1,5	1,9	3,5	1,2	1,2	1,4	1,1	2,3	2,5	2,3	2,5	2,1

V tabulce číslo osm jsou zaznamenány počty chyb v jednotlivých úkolech u dětí testovaných v únoru 2006. V posledním řádku tabulky jsou průměrné výsledky všech dětí v jednotlivých úkolech.

Při testování dětí běžné třídy mateřské školy v únoru 2006, dosáhly nejlepších výsledků v úkole číslo jedna, zaměřený na schopnost zrakové diferenciaci na konkrétních srozumitelných obrázcích také proto, že zde děti dosahovaly téměř bezchybných výsledků, jak v prvním, tak i v druhém testování.

Nejméně se dětem dařilo v úkole číslo deset, zaměřený na optickou paměť, zjišťovaný na řadě předkládaných geometrických tvarů, kdy měly děti umístit kartičky zleva doprava na správné místo pod obrácené kartičky.

**Graf č.3 : Porovnání počtu chyb září - únor**



V grafu číslo tři jsou zaznamenány **rozdíly** v průměrném počtu chyb od všech dětí běžné třídy mateřské školy v jednotlivých úkolech **mezi prvním testováním v září 2005 a druhým testováním v únoru 2006** pomocí metody k zjištění deficitů v dílčích funkcích dle Sindelarové.

Z grafu je patrné, že děti běžné třídy mateřské školy dosáhly mezi prvním testováním v září 2005 a druhým testováním v únoru 2006 určitého zlepšení, je zjevné v kterých úkolech se dětem dařilo více, v kterých úkolech dosahovaly horších výsledků.

**Tabulka č.9 : Míra zlepšení**

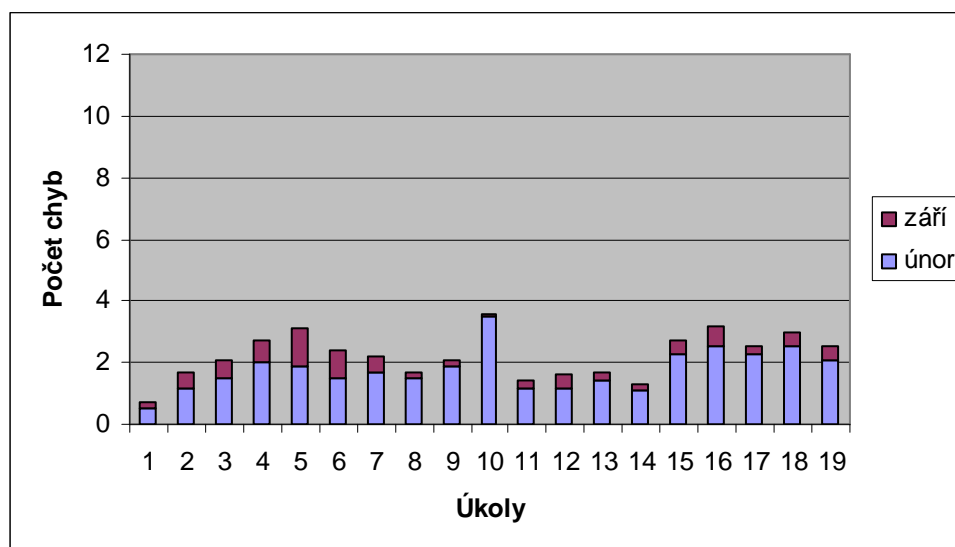
úkol	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
září	0,7	1,7	2,1	2,7	3,1	2,4	2,2	1,7	2,1	3,6	1,5	1,6	1,7	1,3	2,7	3,2	2,5	3	2,5
únor	0,5	1,2	1,5	2	1,9	1,5	1,7	1,5	1,9	3,5	1,2	1,2	1,4	1,1	2,3	2,5	2,3	2,5	2,1
rozdíl	<b>0,2</b>	<b>0,5</b>	<b>0,6</b>	<b>0,7</b>	<b>1,2</b>	<b>0,9</b>	<b>0,5</b>	<b>0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>0,1</b>	<b>0,2</b>	<b>0,4</b>	<b>0,3</b>	<b>0,2</b>	<b>0,4</b>	<b>0,7</b>	<b>0,2</b>	<b>0,5</b>	<b>0,4</b>

V tabulce číslo devět je uvedeno jakého zlepšení dosáhly děti běžné třídy mateřské školy mezi prvním testováním v září 2005 a druhým testováním v únoru 2006 pomocí metody k zjištění deficitů v dílčích funkcích dle Sindelarové, z publikace „Předcházíme poruchám učení“.

Děti se nejvíce zlepšily v úkole číslo šestnáct, zaměřený na visuomotoriku, kdy děti měly vést čáru mezi dvěma liniemi, aniž by se jich dotkly nebo přes ně přejely. Zde byl zaznamenán největší rozdíl. Při druhém testování v únoru 2006 měly děti již více uvolněnou ruku, zlepšil se i správný úchop tužky a tlak na tužku. Koordinace ruky a oka byla mnohem lepší.

Nejmenší rozdíl je zaznamenán v úkole číslo deset, který zjišťoval optickou paměť na řadě předkládaných geometrických tvarů. Děti měly řadit tvary zleva doprava na správné místo pod obrácené tvary. Zde se děti ještě méně soustředily.

Malý rozdíl byl zaznamenán také u úkolu číslo jedna, který zjišťoval zrakovou diferenciaci na konkrétních obrázcích ale nejspíš proto, že zde děti dosáhly v obou testování téměř bezchybného výsledku.

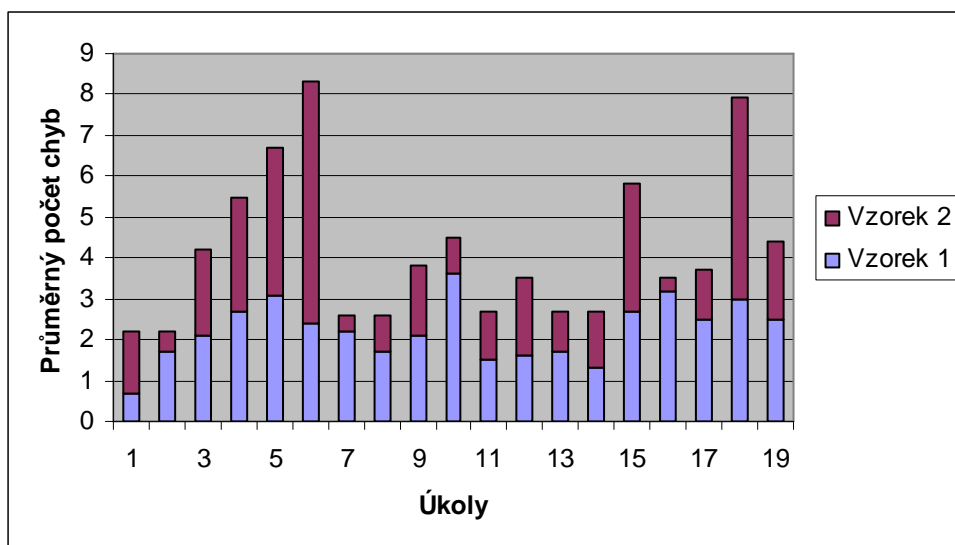
**Graf č.4 : Rozdíly průměrů počtu chyb v jednotlivých úkolech**

V grafu číslo čtyři jsou zaznamenány rozdíly v průměrném počtu chyb od všech dětí z běžné třídy mateřské školy v jednotlivých úkolech mezi prvním testováním v září 2005 a druhým testováním v únoru 2006.

Při druhém testování dětí z běžné třídy mateřské školy, byly děti již pozornější, více soustředěné. Působily již jistějším dojmem.

Z grafu je patrné, že děti z běžné třídy mateřské školy nejvíce chybovaly v úkole číslo deset zaměřeném na zrakové vnímání a také v něm dosáhly minimálního zlepšení. Na rozdíl od dětí ze speciální třídy mateřské školy, které mají výrazné problémy ve sluchovém vnímání.

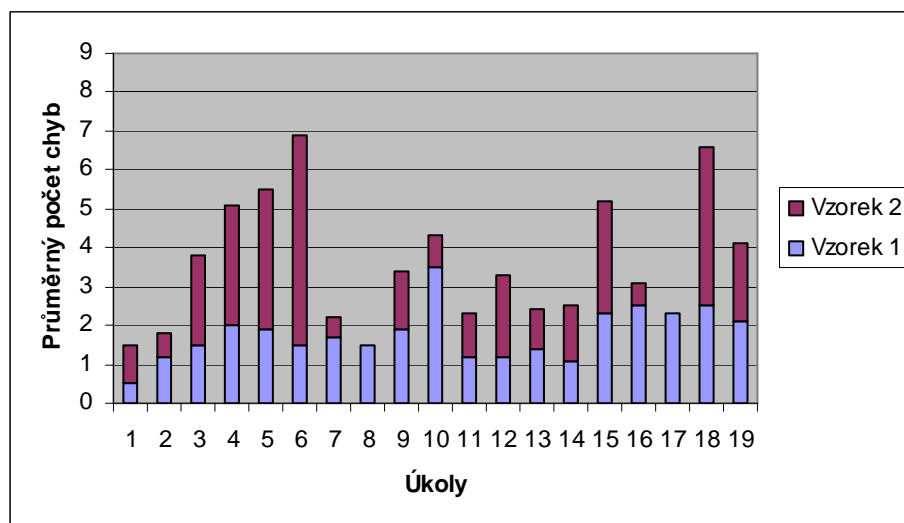
**Graf č.5 : Test v září**



Graf číslo pět s názvem „ Test v září“, zaznamenává rozdíly ve výsledcích v jednotlivých úkolech při počátečním vyšetření dětí v září 2005, mezi dětmi z prvního vzorku a druhého vzorku.

Z grafu je patrné, že děti z druhého vzorku měly při počátečním vyšetření lepší výsledky ve všech úkolech, než děti z prvního vzorku.

**Graf č.6 : Test v únoru**



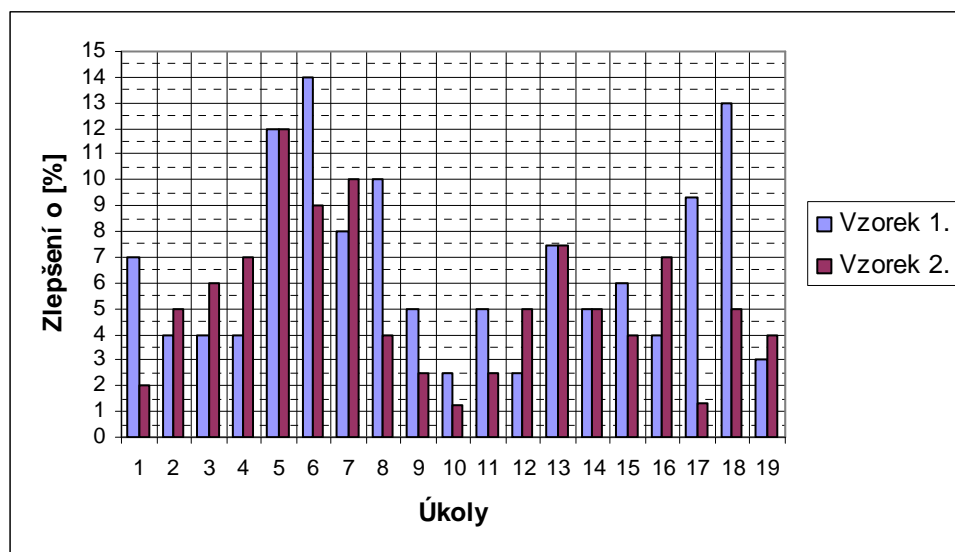
Graf číslo šest s názvem „ Test v únoru“, uvádí všechny rozdíly ve výsledcích v jednotlivých úkolech při testování v únoru, mezi dětmi z prvního vzorku a druhého vzorku.

Děti z druhého vzorku dosáhly při vyšetření v únoru lepších výsledků oproti dětem z prvního vzorku, protože děti z druhého vzorku mají převážně vady řeči, tedy problémy hlavně ve sluchovém vnímání, které jsou určitou překážkou při plnění jednotlivých úkolů.

**Tabulka č.10 : Procentuální zlepšení v jednotlivých úkolech**

Vzorek 1	7,0	4,0	4,0	4,0	12,0	14,0	8,0	10,0	5,0	2,5	5,0	2,5	7,5	5,0	6,0	4,0	9,3	13,0	3,0
Vzorek 2	2,0	5,0	6,0	7,0	12,0	9,0	10,0	4,0	2,5	1,3	2,5	5,0	7,5	5,0	4,0	7,0	1,3	5,0	4,0

**Graf č. 7 : Grafické vyjádření procentuálního zlepšení v jednotlivých úkolech**



V grafu číslo sedm „Grafické vyjádření procentuálního zlepšení v jednotlivých úkolech“ můžeme vidět o kolik procent se děti z prvního vzorku i druhého vzorku zlepšily mezi prvním testováním v září 2005 a druhým testováním v únoru 2006.

Z grafu vidíme, že děti ze vzorku jedna se nejvíce zlepšily:

V úkole číslo šest, zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí o 14 %.

V úkole číslo osmnáct, zaměřený na akustickou pozornost o 13 %.

V úkole číslo pět, zaměřený na verbálně akustickou diferenciaci na dvojicích nesmyslných slov o 12 %.

Děti se zlepšily převážně v úkolech zaměřených na sluchové vnímání. Domníváme se, že je to způsobeno pravidelnou, systematickou, řízenou stimulací percepčně - kognitivních funkcí.

Zlepšily se také v úkole číslo sedmnáct, který je zaměřen na optickou pozornost o 9,3 %.

Děti ze vzorku dvě, jak dále vidíme z grafu se nejvíce zlepšily:

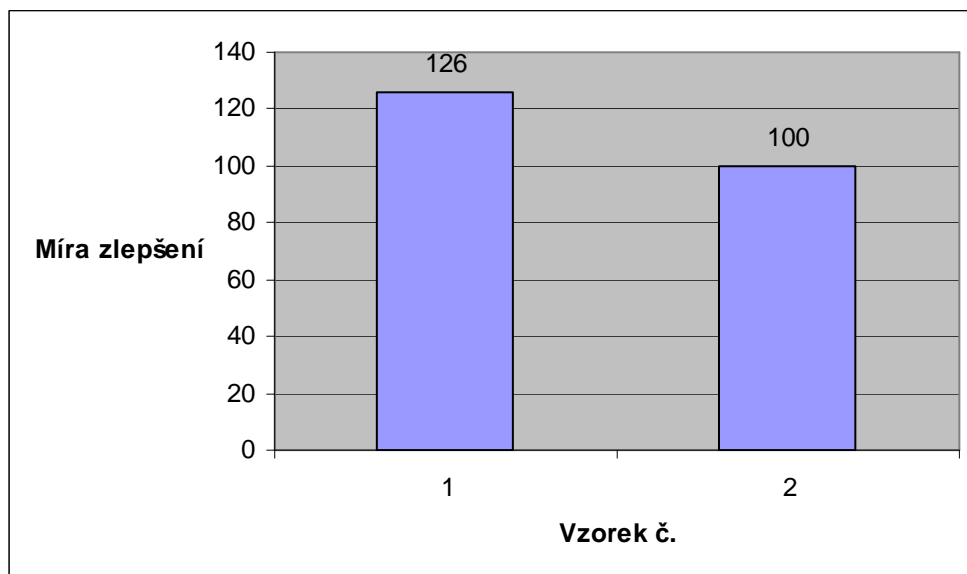
V úkole číslo pět, zaměřený na verbálně akustickou diferenciaci na dvojicích slov nemajících smysl o 12 %.

V úkole číslo sedm, zaměřený na intermodální opticko - akustické spojení o 10 %.

V úkole číslo šest, zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí o 9 %.



**Graf č. 8 : Míra zlepšení**



Z procentuálního zlepšení je možné určit jakousi celkovou míru zlepšení, která odpovídá součtu procent v jednotlivých úkolech, která je vyjádřena v grafu číslo osm „Míra zlepšení“.

Z tohoto grafu je patrné, že děti ze speciální třídy mateřské školy, tedy děti s postižením mohou dosáhnout zlepšení, **v našem případě 26 %**, při cvičení oslabených funkcí oproti dětem z běžné třídy mateřské školy.

### 3.7 Ověření předpokladů

1. Předpoklad číslo jedna se potvrdil ( viz. Graf č. 5 : „Test v září“). Děti ze speciální třídy mateřské školy měly při počátečním testování v září 2005 větší problémy jak ve sluchovém i zrakovém vnímání. V dosažení lepších výsledků jim brání především vady řeči nebo oslabení v řeči.
2. Předpoklad číslo dvě se potvrdil. Děti ze speciální třídy mateřské školy mají největší problémy ve sluchové diferenciaci. V prvním testování v září 2005, tak i v druhém testování v únoru 2006 dosáhly nejhorších výsledků. ( viz. Tabulka č.4 : „Test v září“, Tabulka č.5 : „Test v únoru“).
3. Třetí předpoklad se také potvrdil. Děti z běžné třídy mateřské školy měly největší potíže ve zrakové paměti, jak v prvním testování v září 2005 ( viz. Tabulka č.7 : „Test v září“), tak i v druhém testování v únoru 2006 ( viz. Tabulka č.8 : „Test v únoru“). Děti se ještě nedokáží delší časový úsek soustředit.
4. Předpoklad číslo čtyři se potvrdil, děti ze speciální třídy mateřské školy se po vytvoření stimulačního programu dokázaly zlepšit v druhém testování v únoru 2006, ( viz. Graf č.7: „Grafické vyjádření procentuálního zlepšení v jednotlivých úkolech“) oproti dětem z běžné třídy mateřské školy.  
Míra zlepšení dosahovala 26 % ( Graf č. 8 : „Míra zlepšení“).

### 3.8 Shrnutí výsledků praktické části

Důležité je včasné rozpoznání deficitů v dílčích funkcích a také včasná kompenzace deficitů, než se mohou u dětí rozvinout obtíže v učení a chování.

V praktické části bakalářské práce byla představena metoda ke zjištění deficitů v dílčích funkcích dle Sindelarové z publikace „Předcházíme poruchám učení“. Tato metoda umožňuje včasné rozpoznání deficitů v dílčích funkcích a také nabízí program nácviku, které cvičí jednotlivé schopnosti, v kterých mají děti obtíže.

Pokud chceme dítěti pomoci vyrovnat nedostatky, je dobré sestavit program nácviku, který odpovídá souboru úkolů, kde dítě nejvíce chybovalo.

Děti speciální třídy mateřské školy byly touto metodou testovány v září 2005. U dětí byly zaznamenány počty chyb v jednotlivých úkolech a následným vyhodnocením zjištěny deficity v dílčích funkcích. Každému dítěti byl sestaven program nácviku oslabených schopností. V době mezi prvním a druhým testováním byly u dětí posilovány a rozvíjeny oslabené funkce. Stimulaci prováděly obě paní učitelky speciální třídy. Ke spolupráci byly získáni i rodiče, kteří dobře spolupracovali.

I když děti ze speciální třídy mateřské školy udělaly více chyb v úkolech v obou testování, jak v září 2005 a v únoru 2006, oproti dětem z běžné třídy mateřské školy je patrné, že i děti s postižením mohou dosáhnout většího zlepšení při řízené stimulaci percepčně - kognitivních funkcí.

V našem případě byla procentuální míra zlepšení 26 %.

Vytvořením stimulačního programu byly děti schopné se zlepšit v druhém testování v únoru 2006, v úkole číslo šest, zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí o 14 %.

Zlepšení dosáhly také v úkole číslo osmnáct, zaměřený na akustickou pozornost, o 13 %.

Také v úkole číslo pět, zaměřený na verbálně akustickou diferenciaci u slov nemajících smysl, dosáhly lepších výsledků o 12 %.

Děti ze vzorku jedna, tedy ze speciální třídy mateřské školy se měly nejvíce obtíží ve sluchovém vnímání, ale po řízené stimulaci oslabených schopností, se dokázaly zlepšit až o 14 %, což ukazuje úkol číslo šest.

Pravidelnou logopedickou péčí se zlepšily i v úkole číslo patnáct, který je zaměřen na motoriku mluvidel, a to o 6 %.

Každodenní, pravidelnou, systematickou péčí, posilováním oslabených funkcí, můžeme dosáhnout i u dětí s postižením určitého zlepšení v rozvíjení schopností pro zdárnou přípravu do školy.

## 4 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo poznat specifické poruchy učení, jejich příčiny, příznaky, možnosti prevence a zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku u dětí ve speciální třídě.

Dílčí funkce můžeme značit jako základní schopnosti, umožňující diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí jako je řeč a myšlení.

Deficity v dílčích funkcích vedou k oslabení základních schopností a tím k obtížím v učení. Pokud se nám podaří deficity v dílčích funkcích včas rozpoznat, nežli se objeví potíže v učení a chování, je velká šance pro jeho další harmonický vývoj. Proto je důležité tyto schopnosti posilovat a podporovat.

Teoretické podklady jsou čerpány z uvedených zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu použitých odborných zdrojů.

V praktické části bakalářské práce jsou zjišťovány deficity v dílčích funkcích u dětí pomocí metody k vyšetření deficitů v dílčích funkcích dle Sindelarové.

Nejdříve byl získán vzorek první, tedy děti speciální třídy mateřské školy a vzorek druhý, děti běžné třídy mateřské školy. Celkem bylo otestováno čtrnáct dětí speciální třídy mateřské školy a čtrnáct dětí běžné třídy mateřské školy. Testování probíhalo v září 2005 a druhé v únoru 2006. Dětem speciální třídy byl vytvořen stimulační program nácviku oslabených funkcí, který probíhal mezi jednotlivým testováním v září 2005 a únoru 2006.

Ke sběru dat bylo použito diagnostické části z publikace Brigitte Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“. Diagnostická část obsahovala devatenáct úkolů. Vyhodnocení bylo provedeno na obrázek stromu a pro přehlednost převedeno do tabulek. Čísla jsou shodná s názvy úkolů a jména dětí nahrazena písmeny abecedy.

Testování bylo zaměřeno na to, zda děti ze vzorku jedna dosáhnou po řízené stimulaci percepčně - kognitivních funkcí lepších výsledků než děti ze vzorku druhého.

Zjištěné výsledky jsou zpracovány do tabulek a grafů. Byly ověřeny i stanovené předpoklady.

Výsledkem byl potvrzen předpoklad číslo jedna, že děti ze vzorku jedna budou mít větší problémy ve zrakovém i sluchovém vnímání než děti ze vzorku jedna při počátečním testování v září 2005.

Předpoklad číslo dvě, že děti ze vzorku jedna budou mít největší problémy ve sluchové diferenciaci se také potvrdil, v obou testování.

Předpoklad číslo tři se také potvrdil, že děti ze vzorku druhého měly největší problémy ve zrakové paměti.

Poslední předpoklad, tedy čtvrtý, že děti ze vzorku prvního dosáhnou po řízené stimulaci většího zlepšení než děti ze vzorku druhého, se potvrdil. Míra zlepšení byla v průměru 26 %.

Míra zlepšení u každého dítěte byla různá, ale každé pokrok udělalo. Ani u jednotlivých dětí nedošlo ke stejnému posunu ve všech úkolech. Některé schopnosti se zlepšily více, některé méně. Po cvičení oslabených schopností se děti ze speciální třídy mateřské školy zlepšily ve sluchovém vnímání. Zde je patrné, jak důležité je posilování a podporování předpokladů, ze kterých vyrůstá školní učení a to i u dětí, které mají určité postižení. Lze i u nich řízenou stimulací dosáhnout určité míry zlepšení a umožnit jim další harmonický a méně problémový vývoj.

Pokud chceme dětem pomoci, je vhodné abychom rozvíjely ty oblasti, které jsou nejvíce oslabeny, ale procvičovat i ty oblasti, ve kterých nemají problémy. Každé dítě potřebuje individuální plán, který přesně odpovídá jeho potřebám.

Vždy je důležité přihlížet k individuálním zvláštnostem a potřebám dítěte a podle toho sestavovat plán.

Každý, kdo s dítětem pracuje by se měl řídit doporučením odborníků a s nimi také spolupracovat.

Významnou roli mají i rodiče, i malá chvílka, kterou rodiče dětem věnují, má velký význam pro úspěšný vstup svého dítěte do školy.

Záleží na nás na dospělých, jak se k tomu postavíme, jak chceme dětem pomoci.

Pokud chceme pomáhat, pracujeme pravidelně, po malých chvílkách, formou hry. V žádném případě nenutit do činnosti, nepřetěžovat, být trpělivý.

## 5 Navrhovaná opatření

Ve zjištěných skutečnostech je zřejmé, že děti s určitým handicapem dosáhnou zlepšení, v našem případě o 26 %, při řízené stimulační činnosti.

Cílenou prevencí specifických poruch učení, posilováním oslabených funkcí můžeme pomoci dětem k zařazení do přirozené společnosti, můžeme mírnit následky neúspěšnosti ve školní práci.

Při úspěšné nápravě je důležitá co nejpřesnější diagnostika obtíží u dětí, aby se mohla na ně soustředit účinná náprava.

Spolupráce s Pedagogicko – psychologickou poradnou, také se Speciálním pedagogickým centrem a velmi důležitá je spolupráce i s rodinou.

Zabezpečit individuální přístup k dítěti při programovém cvičení. Pracovat s dětmi pravidelně, pokud možno denně co nejsystematičtěji.

Postupovat od jednoduchého ke složitému, po malých krocích.

Dávat dítěti příležitost, aby znovu zažívalo úspěch.

Pravidelně informovat rodiče o průběhu stimulačního programového cvičení. Získat rodiče pro spolupráci, aby se mohly pravidelně dítěti alespoň krátkou chvíli věnovat.

Při cvičení využívat didaktické pomůcky a obrázky, výtvarné materiály, zvukové pomůcky, rytmické nástroje.

Provádět pravidelnou prevenci logopedických vad. Mít připravený dostatek didaktického pracovního materiálu. Vytvoření si dostatečného zásobníku jednotlivých her cvičení, aby se daly obměňovat podněty a typ úkolu zůstal stejný.

### **Programy pro mateřské školy:**

„Šimonovy pracovní listy“, které jsou určeny pro všestranný rozvoj předškolního dítěte, logopedická cvičení a hry, přispívají k rozvoji sluchového, zrakového vnímání, rozvoji motoriky. Jsou vhodná pro práci ve speciální třídě. Navazují na metodickou příručku „Šimon půjde do školy“.

„Náměty pro logopedickou prevenci“ od Krejčíkové a Kapkové, kde jsou soubory cvičení pro rozvoj řeči, motoriky, zrakového a sluchového vnímání. V publikaci je i obrazový materiál.

„Logopedická prevence“ od Kutálkové, jejíž publikace nabízí možnosti prevence poruch ve vývoji řeči.

„Logopedie v praxi“ od Štěpána a Petráše s obrázkovým pracovním sešitem. Obsahují textový a obrazový materiál, který napomáhá k nápravě, přináší slovní materiál pro přípravná logopedická cvičení.

Logopedie – obrázky, pracovní a metodické listy jsou vhodnou pomůckou pro mateřskou školu, hlavně ve speciální třídě. Velkým kladem je využití obrazového materiálu, pracovních listů, omalovánek, hodně využívané jsou i kartičky s artikulačním postavením mluvidel.

Programy nácviku, které cvičí jednotlivé schopnosti od Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“. Všechna cvičení jsou myšlena jako náměty, které je možno libovolně obměňovat.

### **Programy pro rodiče:**

Zde můžeme doporučit rodičům publikaci Klenkové „Diagnostika předškoláka“. Je určena jak pedagogům, ale i rodičům. Materiály jsou sestaveny tak, aby srozumitelnou formou umožnily využití rodiči. Pro rodiče je zde snadná orientace při zadávání úkolu, vyhodnocení výkonu dítěte.



Pracovní knihy od Vančurové 5 x Filip, kde děti plní úkoly s Filipem.

Publikace „Jdeme do školy“, kde mohou rodiče dětem číst pohádky, říkanky, básničky, hádanky, k pohádkám jsou dány i pohádkové doplňovačky. Rodiče mohou u svých dětí rozvíjet pozorné, klidné naslouchání, soustředění, cvičení paměti, rozvíjení slovní zásoby, obratnosti ve vyjadřování, zrakové a sluchové vnímání.

Rodiče mohou používat i Šimonovy pracovní listy ve spolupráci s učitelkou mateřské školy. Vytvořit důvěru a spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou.

Využití říkanek z knihy Kábele „Brousek pro tvůj jazýček“.

Knih „Zlatý klíček“ od Sirůčkové, kde je sto říkanek ke správné výslovnosti.

Zajistit absolvování stimulačního programu „Metoda dobrého startu“, kterou nabízí Dys – centrum Praha. Zde získat potřebné oprávnění pro možnost využívat tohoto preventivního programu při práci s dětmi.

Pro rozvoj hrubé motoriky lze využít náměty a cvičení pro rozvoj hrubé motoriky, které jsou uvedeny v příloze číslo jedna.

Pro rozvoj jemné motoriky ruky je možné využít náměty a cvičení pro rozvoj jemné motoriky ruky, které jsou uvedeny v příloze číslo dvě.

Na rozvoj grafomotoriky můžeme využít náměty a cvičení na rozvoj grafomotoriky, uvedené v příloze číslo tři.

Pro rozvoj zrakového vnímání si lze vybrat náměty cvičení na rozvoj zrakového vnímání, uvedené v příloze číslo čtyři.

Pro rozvoj sluchového vnímání je možno využít náměty cvičení pro rozvoj sluchového vnímání, které jsou uvedené v příloze číslo pět.

Na rozvoj prostorové a pravolevé orientace lze využít námětů a cvičení pro rozvoj prostorové a pravolevé orientace, uvedené v příloze číslo šest.

Pro rozvíjení taktilního a kinestetického vnímání můžeme využít náměty cvičení na rozvoj taktilního a kinestetického vnímání uvedené v příloze číslo sedm.

Na rozvoj řeči lze využít náměty cvičení pro rozvoj řeči, které jsou uvedené v příloze číslo osm.

Děti co nejvíce chválit, motivovat, cvičení provádět formou hry.

Být trpěliví, pokud se dětem nedaří, nikdy nekárat.

## 6 Seznam použité literatury

HOUSAROVÁ, Blanka. Vedení mateřské školy: *Předškolní věk – zaměření na prevenci specifických poruch učení*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., 1997, s. 1 – 27.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. 2 vyd. Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-85931-88-5

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 3. uprav. vyd. Praha: Portál, 1995. 269 s. ISBN 80-8587-27-x

MICHALOVÁ, Zdeňka, HOUSAROVÁ, Blanka. Jak na specifické poruchy učení 1. *Informatorium 3-8*, 2002, roč. IX, č. 7, s. 7.

MICHALOVÁ, Zdeňka, HOUSAROVÁ, Blanka. Jak na specifické poruchy učení 2. *Informatorium 3-8*, 2002, roč. IX, č. 8, s. 8.

MICHALOVÁ, Zdeňka, HOUSAROVÁ, Blanka. Jak na specifické poruchy učení 3. *Informatorium 3-8*, 2002, roč. IX, č. 9, s. 9

PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: SNP, 1970. 122 s.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. 153 s. ISBN 80-7178-326-6

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 64 s. ISBN 80-85282-70-4

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. vyd. 2. Praha: SNP, 1972. 320 s.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. 196 s. ISBN 80-7178-481-8

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1 vyd. Praha: Portál, 2001, 208 s. ISBN 80-7178-544-x

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie III*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, 100 s. ISBN 80-7083-669-5

## **7 Seznam příloh**

Příloha č. 1 : Náměty a cvičení pro rozvoj hrubé motoriky ( viz. text – str. 26)

Příloha č. 2 : Náměty a cvičení na rozvoj jemné motoriky ruky ( viz. text – str. 27)

Příloha č. 3 : Náměty a cvičení na rozvoj grafomotoriky ( viz. text – str. 29)

Příloha č. 4 : Náměty a cvičení na rozvoj zrakového vnímání ( viz. text – str. 30)

Příloha č. 5 : Náměty a cvičení pro rozvoj sluchového vnímání ( viz. text – str. 31)

Příloha č. 6 : Náměty a cvičení na rozvoj prostorové orientace, pravolevé orientace ( viz. text – str. 33)

Příloha č. 7 : Náměty a cvičení na rozvoj taktilního a kinestetického vnímání ( viz. text – str. 33)

Příloha č. 8 : Náměty a cvičení na rozvoj řeči ( viz. text – str. 32)

Příloha č. 9 : Strom z publikace Sindelarové „ Předcházíme poruchám učení“ ( viz. text – str. 44)

## **Hrubá motorika ruky**

### **Náměty a cvičení pro rozvoj hrubé motoriky**

#### **1 Chůze**

- Chůze po čáře, po elipse. Mezi předměty, na zvýšené ploše vpřed i vzad.
- V daném rytmu, se zpěvem, a rytmickým doprovodem, s tleskáním.

#### **2 Stoj**

- Spatný se zavřenýma a otevřenýma očima.
- Na pravé a levé noze se zavřenýma a otevřenýma očima.

#### **3 Skoky**

- Poskoky na místě.
- Poskoky na jedné noze.
- Poskoky do dálky.
- Přeskoky přes překážku.

#### **4 Míčové hry**

V míčových hrách jde dítě celým tělem míči naproti, odhaduje vzdálenost, koordinuje své pohyby s pohybujícím se míčem.

##### **Náměty**

- Kutálení a chytání kutálejícího se míče je snazší než zpracování míče létajícího.
- Chytání míče, který se kutálí po šikmé ploše.
- Házení a chytání míčů různé velikosti.
- Chytání míče s tlesknutím, chytání míče po odrazu od zdi, od země.

## **5** Rovnovážná cvičení

- Stoj střídavě na pravé a levé noze s otevřenýma a se zavřenýma očima.
- Chůze po zvýšené, úzké ploše.
- Jízda na koloběžce, kole, bruslích.
- Cvičení na velkých nafukovacích míčích.

## Příloha č. 2 : Náměty a cvičení na rozvoj jemné motoriky ruky

### **Jemná motorika ruky**

#### **Náměty a cvičení na rozvoj jemné motoriky ruky**

- Různé uchopování předmětů.
- Hry s kostkami, se stavebnicí.
- Hra na hudební nástroje.
- Kreslení.
- Malování.
- Modelování.
- Navlékání korálků, plodů.těstovin.
- Cvičení sebeobsluhy.
- Mačkání papíru.

### **Mikromotorika očních pohybů**

- Jmenování předmětů zleva doprava
- Kreslení vlnovek.
- Spojování dvou obrázků ležících proti sobě ( auto – garáž).
- Navlékání korálků, řazení prvků podle určité posloupnosti.
- Koulet očima, dívat se doleva, doprava, nahoru, dolů, i v šikmých směrech, třeba na zem vedle pravé nohy, při problému určování směru, určíme k oknu, ke dveřím.
- Hrajeme na sochy, díváme se jen očima a nehýbeme se.
- Sledovat očima pohyb našich prstů nebo ruky držící hračku bez pohybu hlavy.
- Sledovat náš prst, který se pohybuje po řádce při čtení.



## **Motorika artikulačních orgánů**

- Vyplazování jazyka, pohyb jazyka z jednoho koutku úst do druhého.
- Olizování rtů, vedení jazyka podél horních a dolních zubů.
- Nafukování tváří střídavě a současně.
- Pohyb koutků úst – přibližování a oddalování.
- Nafukování míčků.
- Ťukat špičkou jazyka za horní alveolu – datel klape, něco ťuká.
- Špička jazyka se opře o horní alveolu a klesne k dolní (bez pohybu do stran), brada by měla být v klidu, pohybujeme jenom jazykem.
- Vibrace volných, k sobě přiložených rtů při výdechu – frká koník
- Udělat kapříka a vysát vzduch z tváří – vmáčknout je – rty tvoří osmičku.
- Přitisknout špičku jazyka za dolní zuby a trochu zavírat pusu – dáme klíček do zámku, otevřeme a zavřeme dveře.
- Špičkou jazyka jet po horním patře zezadu a zastavit se na ploše zubů
- Nevypláznout – malujeme strop.

## **Pohybová koordinace**

- Cvičení v oblasti jemné motoriky ruky – pohyby rukou, prstů
- Střídání polohy dlaň – pěst jednou rukou, oběma rukama stejně, střídavě pravá ruka pěst, levá ruka dlaň
- Pokládání prstů na plochu neklove jedna ruka, potom druhá, nakonec obě zároveň – hra na klavír
- Střídání pohybu dlaň, pěst, prsty

## **Grafomotorika**

### **Náměty a cvičení na rozvoj grafomotoriky.**

- Kruh – klubíčka, nejdřív velké, postupně zmenšovat, „rozmotávat“, pak teprve „namotávat“ ( sluníčko, hodiny, kolo u auta).
- Elipsa – svislá, mírně nakloněná i ležatá ( auto jezdí dokola, letadlo, provázek ).
- Kruh a elipsa rozvinutá po řádku, shora dolů zdola nahoru – spirály ( kouř, rozmotaná stužka, oblaka, koruna stromu, pleteme svetr ).
- Osmička – ležatá, svislá a šikmá ( letadlo, krasobruslař bruslí).
- Osmička rozvinutá do řádku ( krajka, mašlička na dárek), svisle ( padá lístek ze stromu).
- Oblouk horní opakovaně zleva doprava a zpět ( děti si házejí míčem), a oblouk dolní ( houpačka, kyvadlo hodin).
- Oblouky rozvinuté po řádce ( vrabec nebo míč skáče, špičaté vlnky na vodě).
- Vlnovky ( mašličky, měkké vlny na vodě).
- Čáry – vodorovné ( silnice, naskládané dřevo), svislé shora dolů ( padá kamínek, stavíme klec pro tygra), shora nahoru ( roste tulipán, pampeliška ), šikmé shora dolů ( prší), šikmé a prohnuté zdola nahoru ( fouká vítr a zvedá listí).
- Lze zkoušet i základní tvary, ze kterých se skládají písmena na volný papír.

## **Zrakové vnímání**

### **Náměty a cvičení na rozvoj zrakového vnímání**

#### **Vnímání figura –pozadí**

- Vnímání změn v oblečení panenky, změny na obrázku „ Co se změnilo?“
- Poznání části určitého obrázku – kočička.
- Rozlišování dvou a více na sobě nakreslených objektů.
- Orientace v bludišti.
- Obkreslování přes sebe nakreslených geometrických tvarů.
- Sledování určité linie mezi ostatními – tužkou.
- Z bohaté sítě vybrat a obtáhnout určitý obrázek – skrytý obrázek „ Kočka hledá myš.“

#### **Konstanta vnímání**

- Vyhledávání předmětů podle tvaru, bez ohledu na barvu a velikost, nejdříve vyhledáváme skutečně předměty a potom symboly – vyhledej čtverce...
- Vyhledávání předmětů podle velikosti – vyhledej všechny velké čtverce, bez ohledu na barvu.
- Třídění podle barvy.
- Kombinace rozlišování podle tvaru, velikosti, barvy – vyhledej všechny malé červené čtverce.
- Označení tvaru, který se liší od ostatních.
- Označení dvou stejných tvarů – květiny.

#### **Vnímání polohy v prostoru**

- Poznávání jednoho otočeného tvaru mezi pěti jinými.
- Poznávání tvarů, které se liší otočením podle horizontální osy – nahoře - dole, „Označ tvary, které se liší“.

- Označení tvarů, které se liší otáčením podle vertikální osy – zrcadlově odlišné tvary.
- Ve skupině vyhledat podle vzoru příslušný prvek.

### **Vnímání vztahů v prostoru**

- Ukaž co je na obrázku nahoře, dole, co je před, co je vedle....
- Navlékání korálek podle předlohy – pravidelné střídání tří až pěti barev.
- Pokládání předmětů podle pokynů – polož zelenou kostku na žlutou, vpravo od zelené..
- Obkreslování teček podle osy souměrnosti.

### **Vizuálně – řečové schopnosti**

- Hledej podobné písmeno mezi jinými.
- Přiřazování dvou stejných písmen.

### **Zraková paměť**

- Třikrát obtáhnout správný tvar.
- Zapamatovat si exponovaný obrázek, nakreslit jej, popsat.
- Pokračovat v započatém systému řazení prvků – geometrické tvary.
- Kimovy hry

## **Sluchové vnímání**

### **Náměty a cvičení pro rozvoj sluchového vnímání**

#### **Vnímání a rozlišování zvuků z přírodního prostředí**

- Poznávání předmětů podle zvuku – klíče, bubínek a to bez zrakové kontroly.
- Poznávání zvuků z přírody i prostředí – hlasy zvířat, zvuky ze školky, zvuky z okna.
- Poznávání písně podle melodie – hudební hádanky.
- Neobvyklé zvuky.
- Lokalizace zvuků v prostoru – dítě se zavřenýma očima rozlišuje, odkud přichází zvuk ve třídě.

#### **Rozlišování figury a pozadí**

- Poznáváme štěkot psa, mňoukání kočky ve zvukovém záznamu.
- Poznáváme určitý hlas v rozhovoru ( mužský, ženský, dětský).
- Reagovat na dané slovo v plynulé řeči – tlesknutím, zvednutím ruky, dupnutím.

#### **Rozlišování prvků lidské řeči**

##### **Cvičení na rozvoj slov, věty**

- Určování počtu slov ve vyslovené větě – dítě znázorní počet slov puntíky, knoflíky, kostkami.
- Rozlišení délky slov – urči, které slovo je delší : míč x jablíčko.

### **Cvičení na rozvoj slabiky**

- Dělení slov na slabiky v říkadlech, písničkách, vytleskávání slabik.
- Grafické znázornění slabik – dej tolik puntíků, kolikrát jsi tleskl.
- Využití bzučáku, Orffovy nástroje.

### **Cvičení na rozvoj hlásek**

- Sluchové hádanky
- Říkej, kterou hláskou začíná, končí slovo – „Na co začíná, na co končí?“ Obrázky se stejnou hláskou dáváme do misky, zpočátku volíme hlásky, které je možné alespoň trochu odezírat, poté, aby nám nebylo vidět na ústa.
- Říkej slova, která začínají hláskou „S“.

### **Sluchová diferenciac hlásek**

- Urči, zda jsou slova stejná, či ne.
- S použitím umělých slov : bum - dum, šek – žek.
- S použitím smysluplných slov : kos – nos.

### **Vnímání a reprodukce rytmu**

- Chůze a cvičení v daném rytmu.
- Využívání jednoduchých říkanek, postupně přecházíme do prostoru.
- Rytmizace říkanek, vytleskávání rytmu podle sluchu.
- Pohybové hry a pohybová cvičení – koordinovat vnímání rytmu z pohybem.

## Příloha č. 6 : Náměty a cvičení na rozvoj prostorové orientace

### **Vnímání prostorové orientace, pravolevé orientace**

#### **Náměty a cvičení na rozvoj prostorové orientace**

- Rozlišuje kde je: nahoře – dole, vpředu – vzadu, nad- pod, vedle, kam se koulí jablko, kde stojí auto.
- Rozlišujeme pojmy – první, poslední, předposlední, hned před, hned za . Pohádka „O řepě“.
- Situování objektů kde předmět leží – ve třídě, na zahradě.
- Zakreslování jednoduchých obrázků podle diktátu.
- Obrázková bludiště.

#### **Cvičení na rozvoj orientace vpravo – vlevo**

- Osvojit si úkoly – ukaž pravou, levou ruku.
- Sáhni si na pravé levé ucho.
- Ukaž na obrázku vpravo nahoře.
- Polož panenku na stůl vpravo nahoru.
- Postav se vlevo vpravo od stolu.

## Příloha č. 7 : Náměty a cvičení na rozvoj taktilního vnímání

### **Taktilní a kinestetické vnímání**

#### **Náměty a cvičení na rozvoj taktilního vnímání**

- Poznávání předmětů hmatem – zvířátka, předměty ve třídě.
- Rozlišování různě drsných povrchů.
- Poznávání geometrických tvarů podle hmatu, třídění podle tvaru a velikosti.
- Poznávání číslic.
- Počítání předmětů se zavřenýma očima.

#### **Náměty a cvičení na rozvoj kinestetického vnímání**

- Děti se zavřenýma očima reprodukují pohyby paží, které jsme provedli – Na divadlo.
- Dotkneme se těla dítěte, které má zavřené oči, na jednom místě. Dítě má se zavřenýma očima toto místo ukázat.
- Dotkneme se těla dítěte na dvou místech. Dítě má tato místa ukázat.



## Příloha č. 8 : Náměty a cvičení na rozvoj řeči

### **Řeč**

#### **Náměty a cvičení na rozvoj řeči**

#### **Řeč receptivní – porozumění řeči**

#### **Cvičení na rozvoj porozumění řeči**

- Před dítě položíme obrázky, řekám a dítě ukazuje odpovídající obrázek, „Co dělají na obrázku?“
- Vykonávání instrukcí : „Podej mi tužku, zavez auto pod židličku.“
- Ukaž čím jíme, cestujeme.
- Odpovědi na otázky, definování pojmů, co je ?, otázky týkající se čteného textu – odpovědi nejen verbální, ale i znázornění obrázku.
- Složitější instrukce spojené s pravolevou a prostorovou orientací: „Vezmi panenku a polož ji do postýlky, vezmi obrázek a dej ho vpravo nahoru na tabuli“.
- Pochopení slovního popisu cesty, cvičení podle povelů.

#### **Motorika artikulačních orgánů**

- Vyplazování jazyka, pohyb jazyka z jednoho koutku úst do druhého.
- Olizování rtů, vedení jazyka podél horních a dolních zubů.
- Nafukování tváří střídavě a současně.
- Pohyb koutků úst – přibližování a oddalování.
- Nafukování míčků.
- Ťukat špičkou jazyka za horní alveolu – datel klape, něco ťuká.
- Špička jazyka se opře o horní alveolu a klesne k dolní (bez pohybu do stran), brada by měla být v klidu, pohybujeme jenom jazykem.
- Vibrace volných, k sobě přiložených rtů při výdechu – frká koník
- Udělat kapříka a vysát vzduch z tváří – vmáchnout je – rty tvoří osmičku.

- Přitisknout špičku jazyka za dolní zuby a trochu zavírat pusu – dáme klíček do zámku, otevřeme a zavřeme dveře.
- Špičkou jazyka jet po horním patře zezadu a zastavit se na ploše zubů
- Nevypláznout – malujeme strop.

### **Slovní zásoba**

- Říkej, co nejvíce předmětů, které jsou v kuchyňce, ve třídě.
- Říkej předměty, které začínají na danou hlásku.
- Hledej protiklady – malý – velký, vysoký – nízký, tma – světlo.
- Tvoření zdvojnásobení – dům – domeček
- Vyhledej co nejvíce obrázků na danou hlásku.
- Rozvoj celé věty: „ Co dělá pejsek?“

### **Dechová cvičení**

- Podpora správného dechového vzorce, správné užívání fonorespirace.
- Využívání fyziologického způsobu dýchání, odbourávání ústního dýchání.
- Cvičení melodie hlasu při opakování věty oznamovací, tázací, rozkazovací.
- Cvičení jedním dechem- je- jo-je-je-to je moje, to je tvoje.
- Zkusit opakovat několikrát na jedno nadechnutí.
- Řekni co nejvíce jedním dechem.

### **Cvičení asimilace sykavek**

- Práce se slovy, kde leží vedle sebe hlásky akusticky blízké – švestky, sušenky, žížala, suší, cvrčci.

